

Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]

Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration

Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, 214 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, 214 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 10) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232384 - DOI: 10.25656/01:23238

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232384>

<https://doi.org/10.25656/01:23238>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

10. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

10. Beiheft

Lehrerausbildung
auf dem Wege
zur Integration

Herausgegeben von Hans-Karl Beckmann

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschriften der Autoren dieses Heftes:

- Hochschuldozentin Dr. Gertrud Achinger, 3001 Altwarmbüchen, Königsbergerstr. 5
Oberstudienrat i. H. Dr. Hans-Werner Baumann, 35 Kassel, Helfensteinstr. 48
Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann, 32 Hildesheim, Greifswalder Str. 24c
Prof. Dr. Ulrich Bleidick, 2 Hamburg 13, Sedanstr. 18/19, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Fachausschuß 9, Sonderpädagogik
Ob. St. Dir. Dr. Kurt Fackinger, 63 Gießen, Reichenberger Str. 3
Wiss. Ass. Dr. Klaus Feldmann, 2848 Vechta, Mühlenstr. 41
Prof. Dr. phil. habil. Gert Heinz Fischer, Oberstudiendirektor, Leiter des Studienseminars I für das Höhere Lehramt an Gymnasien in Kassel, 35 Kassel-Harl., Buchenweg 20
Prof. Dr. Helmut Freiwald, 29 Oldenburg, Wittsfeld 72
Prof. Dr. Gustav Grüner, 6101 Seeheim, Wingertsweg 20
Roland Hein, 355 Marburg/L., Forschungsstelle für vergl. Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg, Am Krummbogen 28
Prof. Dr. Wilhelm Himmerich, 6251 Eschhofen, Bahnhofstr. 44
Ass. des Lehramts Dr. Hartmut Hoefer, 33 Braunschweig, Donnerburgweg 50
Wiss. Ass. Dr. Dietrich Hoffmann, 34 Göttingen, Bühlstr. 2
Oberstudienrat i. H. Dr. Hans Arno Horn, 6 Bergen-Enkheim, Danziger Str. 3
Akad. Rat Dr. jur. Eberhard Knittel, 355 Marburg/L., Savignyhaus, Universitätsstraße 6
Priv.-Doz. Dr. med. Horst Kuni, 355 Marburg/L., Lahnstr. 4a, Klinik und Poliklinik für Nuklearmedizin
Prof. Dr. Dieter Lüttge, 32 Hildesheim, Braunsberger Str. 48
Prof. Dr. Hans Rauschenberger, 6 Frankfurt/M 50, Kurzröderstr. 7
Prof. Dr. Wolfgang Roscher, 32 Hildesheim, Carlo-Mierendorff-Str. 53
Prof. Dr. Friedrich Roth, 6051 Nieder-Roden, Leipziger Ring 279
Dr. Leo Roth, Päd. Hochschule Niedersachsen, Abt. Göttingen, Empirisches Forschungs- und Lehrzentrum, 34 Göttingen, Waldweg 26
Prof. Dr. Georg Rückriem, 4401 Roxel bei Münster, Danziger Straße 8
Prof. Dr. Tobias Rülcker, 1 Berlin 41, Oehlertring 27
Prof. Dr. Karl Sauer, 314 Lüneburg, Thornerstr. 10
Wiss. Ass. Hans J. Schmidt, 314 Lüneburg, Magdeburger Str. 66
Prof. Dr. Kay Spreckelsen, 334 Wolfenbüttel, Kleine Breite 16
Prof. Dr. Hartmut Vogt, 46 Dortmund-Hörde, Alemannenstr. 4
Prof. Dr. Gerhard Wehle, 404 Neuss, Lörickstr. 37

Inhalt

Vorwort

I. Gegenwärtige Situation der Lehrerausbildung

GERHARD WEHLE	Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen	1
KURT FACKINER	Situation und Probleme der Gymnasiallehrausbildung aus der Sicht der zweiten Phase	9
GUSTAV GRÜNER	Das Studium der Lehrer an beruflichen Schulen in der BRD — Tatbestände und Probleme	15
ULRICH BLEIDICK	Die Ausbildung der Lehrer an Sonderschulen	23
HARTMUT VOGT	Lehrerbildung in der DDR	31
HANS ARNO HORN	Die Lehrerausbildung in Schweden	49
ROLAND HEIN	Die Lehrerausbildung in Frankreich	61

II. Reformvorschläge in systematischer und vergleichender Sicht

GERT HEINZ FISCHER	Stellungnahmen und Modelle zur Lehrerausbildung — Anmerkungen zum Stand der Diskussion	73
EBERHARD KNITTEL	Reform der Juristenausbildung	97
HORST KUNI	Die Phasen der medizinischen Ausbildung	105

III. Hochschuldidaktische Probleme der Lehrerausbildung

1. Die „Grundwissenschaften“ in der Lehrerausbildung

GEORGE RÜCKRIEM	Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerausbildung	109
TOBIAS RÜLCKER	Die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung	117
HELMUT FREIWALD	Antwort an die Erziehungswissenschaft aus der Sicht der Politikwissenschaft	123
DIETER LÜTTGE	Stellung und Funktion der Psychologie in der Lehrerausbildung	129
GERTRUD ACHINGER/ KLAUS FELDMANN	Stellung und Funktion der Soziologie in der Lehrerausbildung	135

2. Die Stufenproblematik

HANS RAUSCHENBERGER	Die Spezialisierung der Lehrerausbildung auf Schularten und Schulstufen	141
---------------------	---	-----

3. Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften

WILHELM HIMMERICH	Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften	149
WOLFGANG ROSCHER	Ästhetische Erziehung heute — Hochschuldidaktische Probleme und Bezugssysteme	155
KAY SPRECKELSEN	Inhalte der Fachdidaktik am Beispiel der Entwicklung naturwissenschaftlicher Curricula	161

4. Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerausbildung

HANS-KARL BECKMANN	Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerausbildung	167
GERT-HEINZ FISCHER	Praxis im Rahmen des Studiums und der Berufseinführung	179
FRIEDRICH ROTH	Ein Zentrum für Lehrerausbildung und Hochschuldidaktik	187

IV. Besprechungen

KARL SAUER	Hans-Karl Beckmann: Lehrerseminar-Akademie-Hochschule	197
HARTMUT HOEFER	Hans-Günther Bigalke: Studienseminar und Lehrerausbildung	199
LEO ROTH	Karl Frey und Mitarb.: Der Ausbildungsgang der Lehrer	203
HANS-WERNER BAUMANN	Gottfried Preissler: Versuche zur Volksschul- und Gymnasiallehrerausbildung	207
DIETRICH HOFFMANN	Heinrich Roth: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld, Lehrerbildung	209
HANS-J. SCHMIDT	Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerausbildung, hg. von H.-K. Beckmann	213

Vorwort

Es ist keineswegs zutreffend, daß es Reflexionen über die Ausbildung der Lehrer, über die Gestaltung von Studiengängen oder Prüfungen erst seit einigen Jahren gibt. Allein die Themen der Pädagogischen Hochschultage oder die Bibliographie der Fachliteratur seit 1945 in dem Band A. REBLES „Lehrerbildung in Deutschland“ beweisen das Gegenteil. Allerdings wurde die Diskussion — gemessen an der großen Zahl von Fachkräften, die in der ersten oder zweiten Phase mit der Ausbildung von Lehrern zu tun haben —, nur von wenigen getragen. Hier ist offensichtlich in den letzten Jahren ein erheblicher Wandel eingetreten: Das Problem der Hochschuldidaktik — hier zugespitzt auf Fragen der Lehrerausbildung — wird in Hochschulgremien, Fachverbänden, Berufsorganisationen lebhaft diskutiert, das methodische Bewußtsein wird differenzierter, und die Zahl der Veröffentlichungen ist nur noch schwer zu überschauen.

Die „Zeitschrift für Pädagogik“ hat sich diesem Fragenkomplex seit ihrem Entstehen immer wieder gestellt; in einer Reihe von Jahren war regelmäßig ein besonderer Informationsteil der Entwicklung der Lehrerausbildung gewidmet. Das hier vorliegende 10. Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“ will Anstöße geben zu weiteren Gesprächen über die Ausbildungsfragen aller Lehrer, deshalb werden keine umfassenden Grundsatzartikel veröffentlicht. Im Mittelpunkt stehen *Information und Diskussion*: — Information über die Ausbildungsgänge für verschiedene Schularten und in anderen Ländern, — Information über Reformvorschläge und Ausbildungsprobleme anderer akademischer Berufe, — Information und Diskussion über zentrale hochschuldidaktische Probleme der Lehrerausbildung.

Die Beiträge sollen exemplarischen Charakter haben und die Vielfalt der Probleme und der Auffassungen zeigen. Unterschiedliche Meinungen werden nicht vorschnell harmonisiert; sie sollen die Schwierigkeiten bei der Lösung des Ausbildungsproblems bewußt machen.

Die Fülle der gegenwärtigen Fragen läßt sich am besten unter dem Begriff der „Integration“ fassen; er wurde deshalb als Leitthema dieses 10. Beiheftes gewählt und in den Beiträgen ausdrücklich oder immanent behandelt. Die vielfältigen Bezüge dieser Integration müssen als eine Aufgabe des kommenden Jahrzehnts angesehen werden:

Institutionelle Integration: Verschmelzung der herkömmlichen Universitäten mit den Pädagogischen Hochschulen, in einem weiteren Prozeß Einfügung der Fachhochschulen in integrierte Gesamthochschulen.

Inhaltliche Integration: Entwicklung neuer Fachbereiche, die den alten Fächerkanon der Schule auflösen und zu neuen Lernbereichen führen; Abbau der additiven Lehre einer Vielzahl von Fächern zugunsten einer Integration unter dem Aspekt des Berufs.

Konzeptionelle Integration: Aufdecken der vielfältigen Bezüge zwischen Theorie und Praxis und Repräsentation derselben im Studiengang; dabei Einleiten eines Prozesses, durch den die Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung abgebaut wird.

Standespolitische Integration: Abbau der Schranken zwischen den verschiedenen Lehrerarten und Entwickeln einer gemeinsamen Berufsaufgabe, die sowohl die Verpflichtung vor der Gesellschaft als auch die individuelle Förderung des einzelnen jungen Menschen zur Selbstbestimmung sieht.

Man möchte sich bei der Diskussion einzelner Themen der Lehrerausbildung eine genauere Kenntnis der schulpädagogischen Erfahrungen wünschen; das gilt z. B. für die als Allheilmittel angepriesenen *Projektstudien*. Sie sind — ebenso wie in der Schule die Projektmethode — hochschuldidaktisch reflektiert sinnvoll. Da sie notwendigerweise auf Gegenwartsprobleme abgestellt sind, muß eine Systematik als Gegengewicht eingesetzt werden, um eine geistige Weite zu erreichen, die offen ist gegenüber noch nicht zu erkennenden Aufgaben. Das gilt zweitens auch im Blick auf die *curriculare Diskussion*; die Schwierigkeit der Realisierung bei hohem theoretischen Anspruchsniveau und die Notwendigkeit von Alternativ-Curricula zeigen, daß zwar Hilfen zu erwarten sind, aber keine generelle Lösung der Ausbildungsprobleme damit gefunden ist. Als drittes Beispiel sei auf die Forderung der *Durchlässigkeit* hingewiesen; auch sie kann nicht absolut gesetzt werden, denn die Tendenz der Professionalisierung muß die Übergänge erschweren.

Die Diskussion der Ausbildungsprobleme der Lehrer muß in jedem Fall im Zusammenhang mit zwei weiteren Themenbereichen gesehen werden: Mit der Reform der *Fort- und Weiterbildung der Lehrer* und einer Reflexion über die *Ausbildung der Hochschullehrer für Lehrerausbildung*. Die Behandlung dieser beiden Themen hätte den Rahmen dieses Hefts gesprengt.

Herrn wiss. Assistenten Hubert Lohrenz sei auch an dieser Stelle für die Mithilfe beim Korrekturlesen gedankt.

HANS-KARL BECKMANN

Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen

I

Die Lehrer an Grund- und Hauptschulen werden in der BRD in einem mindestens sechssemestrigen Studium an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten ausgebildet. Zulassungsvoraussetzung ist die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife. Am Ende der Hochschulstudien steht die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, die theoretisch ausgerichtet ist. Sie berechtigt grundsätzlich zum Unterricht in allen Fächern der gesamten Grund- und Hauptschule, lediglich für den Englischunterricht und den Religionsunterricht ist in der Regel eine besondere Fakultas im Rahmen der Prüfung zu erwerben.

In den meisten Bundesländern tritt der angehende Lehrer danach sofort vollverantwortlich in den Schuldienst ein und ist gleichzeitig — bei ermäßigter Pflichtstundenzahl — verpflichtet, an Fortbildungsveranstaltungen (Junglehrerarbeitsgemeinschaften) teilzunehmen. Seit wenigen Jahren haben statt dessen einzelne Länder in Analogie zur Ausbildung der Gymnasiallehrer einen mindestens zwölfmonatigen Vorbereitungsdienst (Referendariat) auch für die künftigen Grund- und Hauptschullehrer eingeführt. Während dieser Zeit wird der Lehramtsanwärter in besonderen Seminarien und an Ausbildungsschulen mit den Aufgaben seines Berufs theoretisch und praktisch vertraut gemacht und auf die selbständige Unterrichtstätigkeit vorbereitet. Die zweite Ausbildungsphase schließt in beiden Fällen mit der Zweiten Staatsprüfung ab, die neben der Theorie auch die Praxis einbezieht. Durch sie erhält der Bewerber die endgültige Befähigung zum Lehramt an der Grund- und Hauptschule zuerkannt und erwirbt — bei Erfüllung der allgemeinen Voraussetzungen für den öffentlichen Dienst — die Anstellungsberechtigung als Beamter.

Selbst eine so allgemein gehaltene Beschreibung der gegenwärtigen Situation, wie sie sich in ähnlicher Form in Übersichten über die Schulorganisation der Bundesrepublik findet, kommt ohne den Aufweis von Alternativlösungen und Varianten nicht aus¹⁾. Schon die Bezeichnung der Berufslaufbahn ist uneinheitlich. Die Bezeichnung „Volksschullehrer“, die im offiziellen und inoffiziellen Sprachgebrauch noch häufig verwendet wird, ist seit dem Hamburger Abkommen der Ministerpräsidenten von 1964 überholt: damals wurde die Aufgliederung der Volksschule in die Grundschule (als Primarschule allen darauf aufbauenden Schulformen gleichermaßen zugeordnet) und die Hauptschule (als eine Form der Sekundarschule neben Realschule und Gymnasium) vereinbart, jedoch wurden die Konsequenzen aus dieser strukturellen Änderung des Schulaufbaus für das Berufsbild des Lehrers nicht gleichzeitig gezogen. Damit wird in der Lehrerbildung ein organisatorisches Modell des Schulaufbaus festgehalten, das im Schulaufbau selber überwunden ist. Daraus ist nicht nur die schwankende Berufsbezeichnung verständlich, sondern resultieren auch die Schwierigkeiten, die Ausbildung des Grund- und Hauptschullehrers den international üblichen Vergleichskategorien

des Primar- und Sekundarlehrers zuzuordnen: er ist weder ausschließlich das eine noch das andere, aber auch nicht beides zugleich, denn dazu müßte er die Berechtigung haben, im gesamten Sekundarbereich zu unterrichten.

Die vermeintliche Klarheit und Einheitlichkeit des Berufsbildes löst sich vollends auf, sobald man sich die vielgestaltige Wirklichkeit vergegenwärtigt, von der die einleitende generalisierende Aussage abstrahiert ist. Entsprechend der Kulturhoheit der Länder sind die verfassungsrechtlichen Bestimmungen, die Lehrerausbildungsgesetze und die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich, und die Studienordnungen der einzelnen Hochschulen divergieren oft noch stärker. Des weiteren ist zu erinnern, daß zwischen dekretierter Lösung und tatsächlicher Realisierung oft ein beträchtlicher zeitlicher und sachlicher Abstand besteht. Jeder Versuch, einen zutreffenden Sachstandsbericht zu geben, erscheint angesichts der ständigen Wandlungen in diesem Sektor von vornherein fragwürdig, da er schon im Zeitpunkt der Niederschrift an irgendeinem Punkte überholt wird²⁾. Angesichts dieser Situation ergeben sich an dieser Stelle — vor allem auch im Hinblick auf den zur Verfügung stehenden Raum — zwei Möglichkeiten zur weiteren Erörterung der anstehenden Probleme: die Registrierung der einschlägigen Bestimmungen in den Ländern oder die exemplarische Erhellung der Situation am Beispiel eines Bundeslandes. Der zweite Weg empfiehlt sich, weil er die gegenwärtig anstehenden Probleme in ihrer geschichtlichen Entfaltung konkret zur Sprache bringt.

II

Als Grundlage für die weiteren Erörterungen wird die Entwicklung in Nordrhein-Westfalen gewählt: In diesem Lande knüpfte — ähnlich wie in Niedersachsen, Hessen, Berlin und Schleswig-Holstein — die Neuordnung der Lehrerbildung nach 1945 bewußt und unmittelbar an die Tradition der Preußischen Akademien an, wie sie seinerzeit C. H. BECKER im Anschluß an das SPRANGERSche Konzept einer eigenständigen Bildnerhochschule verwirklicht hatte. Die „Vorläufige Ordnung der ersten Prüfung für das Lehramt an Volksschulen im Lande NRW“ vom 10.5.1948 folgt der preußischen Prüfungsordnung vom 10.4.1928 mit geringen Abweichungen im Wortlaut³⁾; aus der Übernahme der Prüfungsordnung kann die Anerkennung des gesamten Konzepts zwingend gefolgert werden, wie es in der Denkschrift von 1925 niedergelegt ist. Danach sollte der Volksschullehrer „weder ein Fachgelehrter noch ein Forscher“, sondern ein Bildner sein, der „in unmittelbarer Berührung mit dem Volke geistiges Leben zu wecken und zu gestalten vermag“. Die Pädagogischen Akademien sollten daher „Pflegestätten der Pädagogik“ sein, wobei das Studium der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften primär der „pädagogischen Bildung“ dienen sollte⁴⁾. Daneben sollte der Prüfling mit dem Bildungsgut der Volksschule vertraut sein und im Rahmen der Prüfung in „Fachlicher Unterrichtslehre“ in fünf Fächern, darunter zwingend Deutsch und Rechnen oder Raumlehre, seine methodisch-didaktischen Kenntnisse unter Beweis stellen. Erhalten blieb auch — obschon seit der Weimarer Zeit in der Zweckmäßigkeit angezweifelt — die Zweiteilung der Kompetenz für die erste und zweite Ausbildungsphase auf Hochschule und Schulaufsichtsbehörde, die in institutioneller Selbstbeschränkung — bis auf den

heutigen Tag — zu keiner fruchtbaren Koordination, geschweige denn Kooperation führte.

Die nächste Ausbaustufe erfolgte mit der Einführung des *sechsemestrigen* Studiums zum Sommersemester 1957, womit eine seit der Gründung der Akademien bestehende Forderung realisiert wurde. Die in diesem Zusammenhange neu erlassene Prüfungsordnung vom 22.7.1957 und die dazugehörige Rahmenstudienordnung unterstrichen den hochschulmäßigen Charakter der Ausbildung, hielten aber am Leitbild des Lehrers, der zum Unterricht in allen Fächern auf allen Stufen der Volksschule — und auch in allen ihren damals stark divergierenden Organisationsformen von der Jahrgangsklasse der Stadtschule bis zur einklassigen Landschule — befähigt sein sollte, fest, wenngleich schon damals eine Schwerpunktbildung als erwünscht und möglich angedeutet wurde.

Inhaltlich wurde diese erwünschte Allseitigkeit dadurch manifestiert, daß die Beschäftigung mit der „Unterrichtslehre“ der Volksschulfächer durch Übungsscheine und Teilnahmebescheinigungen nachzuweisen war, wie auch entsprechend organisierte und beurteilte Praktika in den Studiengang eingebaut wurden. Die Einführung der Scheine brachte zwar eine Entlastung der Prüfung, dehnte aber den zu erbringenden Nachweis auf noch mehr Fächer aus, wobei die eingeführten Teilnahmebescheinigungen kaum mehr als eine für alle lästige Formalität waren⁵⁾. Umgekehrt brachte die Einführung des Wahlfachs die Möglichkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit einem Sachgebiet. In den Grundwissenschaften fiel bei der Pädagogik die Trennung in einen Historischen und Systematischen Teil weg, wurde neben Psychologie wahlweise die Philosophie oder Soziologie Prüfungsfach und schließlich wurde eine Prüfung in „Allgemeiner Unterrichtslehre“ eingeführt⁶⁾. Dieses inhaltliche Modell wurde in den folgenden Jahren mehrmals novelliert, wobei auch die Ergebnisse der zwischenzeitlichen erziehungswissenschaftlichen Diskussion rezipiert wurden. Besonders gravierend war die Ablösung der „Unterrichtslehre“ durch die Fragestellungen der Didaktik, denn damit gewann die Lehrerbildung neben den Grundwissenschaften einen zweiten, für ihre Lehre und Forschung charakteristischen Kern⁷⁾. Parallel zu dem inhaltlichen Ausbau erfolgte eine schrittweise *Aufwertung der Institution*. 1962 wurden die Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen umbenannt, 1963/64 wurden an den Hochschulen *Seminare* mit entsprechenden Bibliotheken und Arbeitsräumen eingerichtet und so die äußeren Bedingungen für ein wissenschaftliches Studium geschaffen. 1965 wurden die Pädagogischen Hochschulen durch Gesetz zu „eigenständigen wissenschaftlichen Hochschulen“ erklärt; die bis dahin bestehenden 15 Hochschulen wurden zu drei überregionalen Hochschulen zusammengefaßt, wobei jene als Abteilungen bestehen blieben. Das Lehrerausbildungsgesetz vom gleichen Jahr stellt die neu formierten Pädagogischen Hochschulen mit den traditionellen wissenschaftlichen Hochschulen in eine Reihe. Durch eine Verfassungsänderung wurde schließlich 1969 der bis dahin beibehaltene konfessionelle Charakter der einzelnen Abteilungen aufgehoben und damit die uneingeschränkte Einbeziehung der Pädagogischen Hochschulen in das Hochschulgesetz vom 7.4.1970 ermöglicht. Die Pädagogischen Hochschulen haben seit 1965 ihre akademische Selbstverwaltung aufgebaut, sich eine Verfassung nach Hochschulrecht gegeben und die ihnen zustehenden Rechte der Habilitation und der akademischen Graduierung (Diplom-Pädagoge, Promotion zum Dr. paed.) durch Verabschiedung entsprechender Ordnungen realisiert⁸⁾.

Mit dieser Entwicklung von der Pädagogischen Akademie zur wissenschaftlichen Hochschule ist ein Selbstverständnis der Pädagogischen Hochschule als „Bildnerhochschule“ überwunden. Die Prüfungsordnung vom 29.8.1968, die dem Statuswandel der Hochschule und den Strukturveränderungen im Schulwesen Rechnung tragen sollte, vermochte — wie sich bereits heute kritisch feststellen läßt — dieser Forderung nur zum Teil zu entsprechen; soweit damit strukturelle Probleme der Lehrerbildung tangiert werden, sollen die zu lösenden Probleme thesenartig herausgestellt werden:

- a) Ausgehend von der These, daß in sechs Semestern ein wissenschaftliches Studium nur in einer begrenzten Anzahl von Disziplinen durchführbar sei und daß nicht alle studierten Inhalte auch geprüft werden müßten, wurde die bestehende Prüfungsordnung im Hinblick auf die Fächerzahl revidiert. Dabei wurden die qualitativen Vorschläge eines Expertenausschusses in quantitative umgedeutet⁹⁾.
- b) Die Stellung des Wahlfachs wurde mit vollem Recht ausgebaut, zugleich aber auch die didaktische Komponente dieses Studiums auf Kosten der fachwissenschaftlichen reduziert¹⁰⁾.
- c) Bei den flankierenden fachdidaktischen Studien in zwei weiteren Disziplinen wurde zwar eine Akzentuierung auf einen Stufenschwerpunkt (I: Kl. 1—6; II: Kl. 5—9) festgelegt, die Kombinationsmöglichkeit aber nur negativ begrenzt¹¹⁾. Damit wurde eine Chance, den all-round-Lehrer abzubauen und — wie vielfach empfohlen — durch den Fachgruppenlehrer zu ersetzen, vertan, vielmehr ein Fachlehrer im Kleinformat kreiert.
- d) Diese Tendenz wurde durch die Übertragung des Ausbildungsmodells der Gymnasiallehrerbildung auf den Grund- und Hauptschullehrer weiter unterstrichen. Während in der Gymnasiallehrerbildung der Abbau der Trennung der Ausbildung in zwei Phasen gefordert wird, erfolgte hier die Kopierung und Institutionalisierung des Modells im Hinblick auf eine weitere Lehrerkategorie: gerade aus der Tradition der Volksschullehrerbildung hätte sich eine integrative Lösung von theoretischer und praktischer Ausbildung sowie eine Verschmelzung beider Phasen erreichen lassen.
- e) Tatsächlich getan wurde jedoch ein Schritt in entgegengesetzter Richtung; während die Praktika im Hinblick auf eine anschließende selbständige Junglehrertätigkeit eine unmittelbar berufsvorbereitende Funktion hatten (die Beurteilung und die Berücksichtigung des Urteils im Ersten Staatsexamen war von daher vertretbar), sollen künftig die Praktika „als Erfahrungsgrundlage“ der theoretischen Studien dienen, ohne daß der intendierte Theorie-Praxis-Bezug näher expliziert wird.
- f) Schließlich wird die Funktion der grundwissenschaftlichen Studien, die im Modell der Bildnerhochschule klar berufsbezogen waren, entscheidend verändert; die Aufzählung von z. T. gegenseitig abwählbaren Disziplinen (z. B. Philosophie, Soziologie, Politikwissenschaft) läßt diese als beliebig austauschbar erscheinen — eine Auffassung, die von rein quantitativen Argumenten ausgeht und die ergänzenden Studien als Selbstzweck nimmt, die aber sofort hinfällig wird, wenn sie unter den Aspekt des kritischen Berufsbezugs gestellt werden.

g) Auf anderer Ebene liegt ein weiterer Einwand: die Diskrepanz von Schulorganisation und Lehrerkategorie; während inhaltlich die Prüfungsforderungen auf einen Fachlehrer ausgerichtet sind, wird doch wieder bzw. noch der (anachronistische) all-round-Lehrer prüfungsrechtlich zugestanden und in der Anstellungs- und Einsatzpraxis selbstverständlich vorausgesetzt.

h) Da innerhalb der Prüfungsordnung nicht auf eine weitere Konkretion des Studienganges durch eine entsprechende Studienordnung verwiesen wird, auch keine detaillierte Beschreibung der geforderten Inhalte in der Prüfungsordnung selber erfolgt, bleiben die Prüfungsforderungen nicht nur sehr unbestimmt, sondern wird auch die Verbindlichkeit von Studienordnungen, die von den Hochschulen in eigener Zuständigkeit zu erarbeiten wären, von der Prüfungsordnung her nicht abgesichert¹²⁾.

III

Die vorgelegte knappe Skizze der Entwicklung und gegenwärtigen Situation in einem Bundesland konnte nicht sichtbar machen, welche Kräfte die verschiedenen Veränderungen bewirkt haben — wobei die Frage, inwieweit konkurrierendes Vorgehen einzelner Länder die Lehrerbildungsprobleme vorangetrieben hat, besonderer Beachtung bedürfte. Ohne auf die Varianten der einzelnen Bundesländer explizit einzugehen, lassen sich drei Feststellungen formulieren, die über NRW hinaus für die Gesamtsituation zutreffen dürften:

1. Es läßt sich eine Tendenz zur Verwissenschaftlichung des gesamten Studiums, damit einhergehend eine Tendenz zur Aufwertung der Institutionen unter gleichzeitiger Absage an das Leitbild des all-round-Lehrers konstatieren.

2. In das neue Leitbild eines wissenschaftlichen Studiums lassen sich die bisher praktizierten Formen der Einübung in die Unterrichtstätigkeit nicht übernehmen; eine neue angemessene Lösung ist bisher nicht allgemein gelungen¹³⁾.

3. Die Wandlungen wurden durch Modifikation der überkommenen Prüfungs- und Studienordnungen und durch die Kopierung des vermeintlich bereits wissenschaftlich konzipierten Ausbildungsgangs des Gymnasiallehrers erstrebt. Daraus resultiert die Gefahr, daß die in der Tradition der Volksschullehrerbildung gewonnenen Lösungen vorschnell verworfen und durch andere, selbst der Kritik bedürftige Modelle ersetzt werden.

Soweit diese Feststellungen akzeptiert werden, zeigt sich auch die Richtung, in der konstruktive Lösungen der aufgewiesenen Probleme gesucht werden müssen. Da die eingeleiteten Prozesse irreversibel sind, müssen sie konstruktiv kritisch zu Ende geführt werden. Dazu bedarf es — thesenartig verdichtet — folgender Maßnahmen und Entscheidungen:

a) Das Leitbild des Volksschullehrers ist durch das Leitbild des Primar- und Sekundarlehrers zu ersetzen; dabei muß die Ausrichtung auf die Schulstufe, nicht primär auf die Schulform erfolgen¹⁴⁾.

b) Der Studiengang hat sich nach den Berufsanforderungen zu richten; dazu bedarf es der Erstellung eines Katalogs der Funktionen und Tätigkeiten des Lehrers. Ansätze dazu liegen in den Veröffentlichungen des Deutschen Bildungsrates, besonders in seinem Strukturplan und der Studie der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen vor; sie wären durch exakte Arbeitsplatzstudien und Tätigkeitsanalysen zu überprüfen und zu ergänzen¹⁵⁾.

c) Die so gewonnenen Orientierungsdaten sind in ein entsprechendes Curriculum zu übertragen; dabei ist sowohl die bisherige relative Isolierung der zu studierenden Disziplinen als auch die Leitvorstellung des individuell auf sich gestellten Klassen- oder Fachlehrers zu überwinden. Vielmehr gilt es, die Kooperation in der Lehrergruppe entsprechend vorzubereiten¹⁶⁾.

d) Erst nach diesen inhaltlichen Klärungen kann die Frage der optimalen institutionellen Organisation sachlich fundiert entschieden werden; bei jeder Lösung wird es unentbehrlich sein, das in den Pädagogischen Hochschulen entwickelte theoretische und didaktische Potential einzubringen. Kulturpolitische Vorwegnahmen institutioneller Lösungen müssen eine spätere inhaltliche Ausfüllung in angesprochenem Sinne offenhalten.

Anmerkungen

- 1 Vgl. u. a.: JOSEPH MAJAUULT: *Lehrerbildung*. Weinheim und Berlin: Beltz 1967; WALTER SCHULTZE/CHRISTOPH FUHR: *Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim: Beltz 1966; *Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung*. Hg. von BERNHARD HANSSLER. Stuttgart: Klett 1971 (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission Band 17).
- 2 Besonders instruktiv der Länderüberblick von HANS-KARL BECKMANN als Beiheft zu seinem Buch: *Lehrerseminar — Akademie — Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung*. Weinheim und Berlin: Beltz 1968 (Beiheft in 2. verb. Aufl.) — Das angekündigte Jahrbuch der Pädagogischen Hochschulen, das eine detaillierte Zusammenstellung der geltenden Bestimmungen enthalten soll, lag bei Manuskriptschluß noch nicht vor.
- 3 Beide Prüfungsordnungen sind als Anhang abgedruckt in: *Prüfungsordnung und Studienordnung an den Pädagogischen Akademien des Landes Nordrhein-Westfalen*. Mit erläuternden Vorbemerkungen hg. von A. KLEIN. Ratingen: Henn 1958 (In den späteren Auflagen weggelassen).
- 4 Neudruck in: *Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung I 1920 bis 1932*. Hg. von H. KITTEL. Weinheim: Beltz 1965. Zitate S. 78 f. — Auf „Pädagogische Bildung“ zielt auch W. FLITNERS „Allgemeine Pädagogik“, deren Erstentwurf auf FLITNERS Wirken an der Pädagogischen Akademie zurückgeht. — Zur Geschichte der Akademien vgl. besonders: H. KITTEL: *Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926 — 1932*. Hannover: Schroedel 1957, für die Zeit nach 1945 ALBERT REBLE: *Lehrerbildung in Deutschland*. Ratingen: Henn 1958 (mit umfassender chronologischer Bibliographie). — Die Diskussion um die Lehrerbildung kann hier nicht im einzelnen dokumentiert werden; vgl. neben der Studie von H.-K. BECKMANN (Anm. 2) vor allem: die Bibliographie bei KLAUS W. DÖRING: *Lehrerverhalten und Lehrerberuf*. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1970; *Bibliographie zur Lehrerbildung und zum Berufsbild des Lehrers und Erziehers*. Zeitschriften-Nachweis 1947 bis 1967, zusammengestellt von H. SCHMIDT und F. J. LÜTZENKIRCHEN. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1968 und die als Beihefte zur Zeitschrift für Pädagogik erschienenen Berichte über die Pädagogischen Hochschultage.

- 5 Übungsscheine waren zu erbringen in Deutsch, Mathematik, einem Fach der Realiengruppe (Geschichte, Erd- und Heimatkunde, Naturkunde, Naturlehre), einem Fach der Gruppe Musik, Kunsterziehung, Leibeserziehung; Teilnahmebescheinigungen, die nach einem Kurs von etwa 3 Doppelstunden erteilt werden sollten, waren für die übrigen Fächer der beiden letzten Gruppen gefordert, ferner für Studentinnen in Nadelarbeit und Hauswirtschaft. Die Teilnahmebescheinigungen wurden 1964 abgeschafft.
- 6 Das Fach „Allgemeine Unterrichtslehre“ wurde 1962 in „Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik“ umgewandelt und dem grundwissenschaftlichen Studium zugeordnet.
- 7 Die Novellierung vom 23.7.1962, die den entscheidenden Durchbruch darstellt, ist in der 4. Auflage der „Prüfungs- und Studienordnung an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen“ (Ratingen: Henn 1962) leicht zugänglich. Über die jeweiligen Neuregelungen auf Erlaßwege berichtet der Herausgeber, A. KLEIN, in den Vorworten zu den verschiedenen Auflagen (1959², 1961/62³, 1962⁴, 1964⁵).
- 8 Die allgemeinen Daten des Ausbaus lassen sich in den Zweijahresbänden „Kulturpolitik der Länder“, hg. von der Ständigen Konferenz der Kultusminister leicht verfolgen. Die Daten über die Realisierung des Hochschulbaus im einzelnen variieren etwas wegen des unterschiedlichen Verabschiedungs- und Genehmigungstermins der Ordnungen von Hochschule zu Hochschule; für die Pädagogische Hochschule Rheinland z. B. gelten folgende Daten: Verfassung 21.11.1966; Habilitationsordnung 15.3.1968, gen. 20.9.1968; Vorläufige Diplomprüfungsordnung 21.7.1969; Diplomprüfungsordnung 4.11.1970, gen. 2.12.1970; Promotionsordnung 12.1.1971, gen. 25.3.1971.
- 9 Nach der Prüfungsordnung ist jeder Kandidat (a) in Allgemeiner Pädagogik oder Schulpädagogik und (b) in einem Fach der Fächergruppe Psychologie, Soziologie, Philosophie, Politikwissenschaft zu prüfen; die Wahl steht ihm frei. Einschränkung gilt, daß im abgewählten Fach nach (a) und in einem weiteren Fach der Gruppe (b) ein „Leistungsnachweis“ zu erbringen ist, wobei unter (b) Psychologie in einer der beiden Formen nachgewiesen werden muß. — Der Ausschuß für Strukturfragen der Lehrerbildung in NRW hatte dagegen in seinen Empfehlungen vom 21.9.1964 und 28.5.1965 den Begriff Leistungsnachweis als Nachweis über die erfolgreiche Teilnahme an einem Seminar verstanden und für die Fächer nach (a) insgesamt 3 Scheine gefordert und angeregt, die Entscheidung über den Schwerpunkt der Prüfung dem Vorsitzenden des Prüfungsamtes zu übertragen. So sollte die Breite des Studiums gesichert werden — während nunmehr in dem abgewählten Fach nur ein Torso bleibt.
- 10 Es stehen folgende Fächer zur Wahl: Religionslehre, Deutsch, Mathematik, Geschichte/Politische Bildung, Erdkunde, Biologie, Physik, Chemie, Englisch, Musik, Kunst, Werken, Textildgestaltung, Hauswirtschaft, Leibeserziehung, Wirtschafts- und Arbeitslehre.
- 11 So muß unter den 3 gewählten Fächern (Wahlfach und 2 Stufenschwerpunktfächer) eines der Fächer Deutsch, Religionslehre oder Mathematik sein; aus der Fächergruppe Kunst, Musik, Textildgestaltung, Werken, Hauswirtschaft oder Leibeserziehung darf höchstens ein Fach gewählt werden. Für den Stufenschwerpunkt I war die Fächerwahl zunächst noch weiter beschränkt; dies ist aber inzwischen im Zusammenhang mit der anlaufenden Reform der Grundschule aufgehoben worden.
- 12 Festgelegt ist lediglich die Relation der für die Fachgebiete aufzuwendenden Studienzeiten: für die Grundwissenschaften etwa die Hälfte, das Wahlfach ein Drittel und die beiden Stufenschwerpunktfächer zusammen ein Sechstel der Gesamtsemesterwochenstundenzahl. Geht man von 20 Semesterwochenstunden aus, ergeben sich in sechs Semestern 60 Stunden Grundwissenschaft, 40 Stunden Wahlfach und 20 (zweimal 10) Stunden Stufenschwerpunktfach.
- 13 Vgl. dazu die Ausführungen in diesem Heft S. 167 ff.
- 14 Vgl. die Beschlüsse der 139. und 140. Plenarsitzung der KMK vom 8./9.10.1970 in Frankfurt und 10.11.1970 in Bonn.
- 15 Der Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates nennt als Aufgabefelder des Lehrers: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren. (Strukturplan S. 217 ff.). — Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen beschrieb in ihren „Vorschlägen zur Reform von Schule und Hochschule“ (Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1970) „in bewußter Modifizierung“ den Aufgabenkanon des Lehrers wie folgt: (1) Erziehen und Lehren, (2) Beurteilen und Beraten, (3) Organisieren und Verwalten, (4) Innovieren und politisch Handeln. (a. a. O. S. 19 ff.)

- 16 Einzelhinweise dazu außer in der genannten Literatur vor allem in folgenden Veröffentlichungen: (a) Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerbildung. Modelle — Versuche — Erfahrungen. Hg. von HANS-KARL BECKMANN u. a., Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1968; (b) Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf. Hg. von HANS BOKELMANN und HANS SCHEUERL. Heidelberg: Quelle & Meyer 1970. — Unter anderem Aspekt hat der Verfasser die Gesamtproblematik behandelt in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Hg. von J. SPECK und G. WEHLE, München: Kösel 1970, Bd. II, Artikel „Lehrer, Lehrerbildung“, S. 1 ff.

Situation und Probleme der Gymnasiallehrerausbildung aus der Sicht der zweiten Phase

Im Augenblick ist im Vorbereitungsdienst der Gymnasiallehrer nahezu alles problematisch, — und es charakterisiert die Situation, daß diese Auffassung nicht mehr von Referendaren, sondern auch von einer großen Zahl der Ausbilder geteilt wird. Die Gründe dafür sind zwar einfach darzustellen, doch sind Verbesserungen nicht leicht zu verwirklichen, die diese Situation wirklich verändern könnten. Denn die meisten dieser *Probleme resultieren aus* nicht kurzfristig veränderbaren gesellschaftlichen Bedingungen der Ausbildung wie ihrer *überholten Organisationsform* im Verhältnis zur sich verändernden Situation der Schule, wie der *strukturellen Disfunktionalität* der Beziehung der einzelnen Ausbildungsabschnitte, dem wenig entwickelten *Stand der Unterrichtsforschung* und dem völligen Fehlen einer *Ausbildung der Ausbilder*, um nur einige Problemaspekte zu nennen.

Der Referendar allerdings erleidet diese Probleme oft noch als Schicksal, erlebt sie als persönliches Versagen und personale Konflikte, deren gesellschaftliche Ursachen er — ein Mangel der Ausbildung — noch wenig zu analysieren lernt, um sie als veränderbare Bedingungen seiner Situation begreifen zu können, die notwendig verändert werden müssen, wenn er seine Lehrerrolle so verstehen will, daß er nicht die gleichen Zwänge, denen er ausgesetzt ist, für die Schüler (und sich) reproduziert. Ein Problembewußtsein für diese Fragen hat eine Reihe der heutigen Referendare in der Auseinandersetzung mit dem Ausbildungsverfahren der Universität entwickelt; aber nur wenige haben ausreichende Kenntnisse, die Bedingungszusammenhänge der einzelnen Prozesse in den Bildungssituationen so analysieren zu können, daß die eigene Lage in diesem Zusammenhang beschreibbar wird oder gar Kriterien für den Aufbau des eigenen Verhaltens gewonnen werden können. Doch ist das alles Voraussetzung für ein professionalisiertes Lehrverhalten, das nicht nur Vorgefundenes imitiert, sondern Unterricht reflektiert intentional anlegt.

Obgleich es *viele Versuche* gibt, die *erste Phase der Ausbildung der Gymnasiallehrer zu verbessern*, sind die *Ergebnisse* noch recht *unbefriedigend*. Wie unzureichend sie sind, spürt der Referendar spätestens dann, wenn er einen Unterricht organisieren will, der von den Schülern als in sich sinnvoll empfunden werden kann, wenn er nicht die ganze Misere des Systems auf den Schüler abschiebt — unter Ausnutzung seiner über Noten Sozialchancen zuteilenden Funktion. Doch kann er das nur selten, da seine Rolle — erheblich anders definiert als die des approbierten Studienrats, in dessen Funktion er sich kurioserweise unter völlig anderen Bedingungen einüben soll — u. a. noch nicht mit den Herrschaftsinsignien Notenbuch und Zeugnis ausgestattet ist. So muß der Referendar versuchen, das Interesse der Schüler durch seinen Unterricht zu gewinnen. Spätestens hier wird ihm (mit wenigen Ausnahmen) ein Teil der Problematik seines Universitätsstudiums bewußt: Das Studium seiner Fächer, das seine Ausbildung bisher wesentlich bestimmte, war nur zu sehr geringen Teilen auf sein jetziges Berufsfeld bezogen. In den meisten Fällen beschäftigt sich der Student mit völlig anderen

Dingen, als er sie in der Schule für die Schüler braucht. Das gilt zwar nicht für alle Fächer und jede Universität gleich, doch läßt es sich generell beispielsweise auch an den Vorlesungsverzeichnissen belegen. Zwar gibt es manche Ansätze zur Veränderung, jedoch erreichen sie erst wenige Studenten und werden in der zweiten Phase erst in einigen Jahren wirklich sichtbar sein können. Inzwischen gilt der noch weit verbreitete Aberglaube, daß beispielsweise für den Erwerb der Unterrichtsfähigkeit in dem an der Schule neu zu bestimmenden Fach Deutsch oder sprachliche und literarische Bildung und Erziehung zur Kommunikationsfähigkeit das Studium der Germanistik einzig sinnvolle Voraussetzung sei — und das kann selbst dann nicht gelten, wenn das Studium am neuesten fachwissenschaftlichen Forschungsstand orientiert ist. Der Referendar erfährt, daß er das, was er für den Unterricht in diesem Bereich an Kenntnissen brauchen könnte, nur zum sehr geringen Teil an der Universität gelernt hat. Das ist aber nicht vorwiegend ein Problem unterschiedlicher Innovationsraten an Schule und Universität: auch im traditionellen Verständnis des Faches Deutsch an der Schule konnte das Studium bestenfalls auf einige Bereiche des Sprach- und Literaturunterrichts vorbereiten. Zentrale Bereiche wie Förderung des Spracherwerbs der Schüler waren im Studium — zumindest in diesem Jahrhundert — unberücksichtigt und wurden offenbar auch von der Schule nicht nachgefragt.

Soll sich die Ausbildungssituation für den Studienreferendar verbessern, soll das Studium auch auf den Beruf vorbereiten, müßte diese Disproportionalität entschieden abgebaut werden. Um Mißverständnisse einzuschränken: es wird hier nicht gesagt, daß in der ersten Phase der Ausbildung nur das Inhalt sein dürfe, was sich unmittelbar in Unterricht umsetzen lasse, sondern nur, daß die Problembereiche unterrichtsrelevanter Zusammenhänge Gegenstände sogenannt geistiger Auseinandersetzung während des Universitätsstudiums sein müßten, wenn eine Berufsfeldbezogenheit der Ausbildung erreicht werden soll. Geschieht das nicht, schlägt in der Praxis die oft zitierte Freiheit der Wissenschaft für die Schüler letztlich in sinnlosen Zwang um, weil die Vermittlung von der Fachwissenschaft zum Unterricht nicht ihrerseits zum Gegenstand von Wissenschaft (Didaktik) geworden ist, um die Lehrerbildung in der Fachwissenschaft rückkoppelnd steuern zu können. Exakte Rückkoppelung zwischen Berufsfeld und einer zu entwickelnden Hochschuldidaktik wäre notwendig, wenn es gelingen soll, die Diskrepanz zwischen Fachstudium und Berufsfeld auf die Dauer — auch bei jeweiliger völliger Modernität beider Bereiche — etwas zu verringern.

Der größte Widersinn des Erststudiums im Verhältnis zu den Anforderungen des späteren Berufsfeldes besteht bei den (Gymnasial)lehrern gegenwärtig — trotz vieler Abänderungsansätze — noch in der starken Ausblendung aller mit den Sozialisationsprozessen zusammenhängenden Problembereiche: auf die spezifische Tätigkeit seines Berufes, Lernen zu lehren, die entsprechenden Bedingungsbeziehungen in den einzelnen Lerngruppen dafür zu erkennen und sich auf sie einzustellen, wird der künftige Lehrer bisher erst in Ausnahmefällen vorbereitet. Daß dies aber zum Schwerpunkt seines Studiums werden müßte, wird in letzter Zeit immer weniger bestritten. Doch wird es noch einige Zeit dauern, bis die organisatorischen und personellen Voraussetzungen für eine solche Akzentverschiebung voll realisiert sind.

Unter solchen Voraussetzungen sind die Aufgaben des Studienseminars kurzfristig etwas anders als mittel- oder gar langfristig zu bestimmen. Wenn es augenblicklich gelänge, den Referendaren zu helfen, die Bedingungsbeziehungen zu durchschauen,

die ihre Rollensituation bestimmen, wären damit zugleich Voraussetzungen für die Diskussion um die Zielsetzung ihres eigenen Unterrichtes gewonnen. Denn auch die Zielsetzung von Unterricht läßt sich aus dem verunsicherten Verständnis dessen, was Schule war und in einigen Beispielen noch ist und dem, was sie sein müßte und in einigen Beispielen zu werden beginnt, nicht herleiten. Diese Zielsetzung kann nur durch die Analyse des Bestehenden und die Entwicklungstendenzen in kritischer Selbstreflexion der eigenen Rollenbedingungen und -möglichkeiten bestimmt werden. Die Frage ist, wie ein solcher Prozeß organisatorisch und personell dort, wo er schon begonnen hat, weiterzutreiben oder in Gang zu setzen sein könnte.

Obleich sich auch in der Organisation der Ausbildung der Referendare viele Änderungen abzeichnen, ist der *Zwang zur Imitation vorfindlicher Unterrichtsformen* noch für die gesamte Ausbildungsstruktur entscheidend. Ein Umstand, der die Situationsanalyse und die reflektierte Selbstdefinition der eigenen Lehrerrolle erheblich behindert. Es wird nur in dem Maße möglich sein, diese Strukturen zu verändern, in dem es gelingt, die Kriterien zu präzisieren und zu vermehren, die einen für jeweilige Ziele (in einer jeweiligen Lerngruppe) angelegten effizienten Unterricht rational beschreibbar und damit auch (vielleicht) leichter vermittelbar und erlernbar werden lassen. Der gegenwärtige Stand der Entwicklung von Lerntheorien läßt allerdings nicht vermuten, daß dies für komplexere Lernprozesse, die nicht in lineare Lernschritte zerlegbar sind, bald zu leisten sein wird. Optimal in diesem Zusammenhang erscheint mir augenblicklich die Analyse von optischen und akustischen Unterrichtsaufzeichnungen charakteristischer oder modellartiger Unterrichtsverläufe, durch die für die analysierende Gruppe das Problembewußtsein differenziert werden kann und durch die wahrscheinlich eine größere Sensibilisierung für das Wahrnehmen von Interaktionsprozessen im eigenen Unterricht zu erreichen ist.

Die Absicht, Referendare in vielen verschiedenen Situationen auszubilden, führt dazu, daß der Referendar nur dann, wenn er wegen des Lehrermangels einen Beschäftigungsauftrag übernehmen muß, Unterrichtssituationen kennen lernt, wie sie sonst für den Lehrer alltäglich sind. Der relativ häufige Wechsel von Klasse zu Klasse, die Übernahme und das Weiterführen der Unterrichtskonzeption des jeweils „eigentlichen“ Fachlehrers beschränken die Selbsterfahrungsmöglichkeiten zum Teil stark. So ist für den Referendar die Durchführung eines mit langfristiger Zielsetzung angelegten Unterrichts, der beispielsweise die Kommunikationsfähigkeit einer Lerngruppe erhöhen, die Fähigkeit zur Selbstorganisation der Arbeit und die Motivation verstärken soll, sich mit einem bestimmten Problembereich differenzierter auseinanderzusetzen, unter den augenblicklichen Ausbildungsvoraussetzungen kaum möglich. Nach einer problemdifferenzierenden Anfangszeit wäre es sinnvoll, wenn der Referendar für einen solchen Unterricht Gelegenheit hätte — allerdings nicht mit einer so hohen Stundenzahl, die ihn ganz beansprucht oder eine reflexive Anlage eines Unterrichts überhaupt nicht zuläßt (maximal 6 Stunden). Mit solcher Änderung gäbe es die Möglichkeit, in der zweiten Phase die Akzente von der Eigenveranstaltung Referendarausbildung stärker auf die Berufsausbildung zu rücken, als das augenblicklich sein kann, und Fragen aufarbeiten zu können, die sich erst mit einer zunehmend stärkeren Übernahme der Lehrerrolle stellen: also erst dann, wenn der Referendar kein Referendar mehr ist und keine Beratung mehr hat.

Auch wirkt das 2. *Staatsexamen* stark auf die *Ausbildung* zurück, da beispielsweise die Ausbilder am Ende der Ausbildungszeit den Prüfungsausschuß bilden. Das hat sicher Vorteile, weil sie die einzelnen Referendare kennen und sich ein völliges „Querschnittsbild“ schon während der Ausbildungszeit gezeigt und ausgewirkt hätte. Doch finden, wenn auch nur Antizipation eines vermeintlich erwünschten Verhaltens, *Anpassungsprozesse an die Auffassung der Ausbilder* statt, die den reflexiven Rollenbestimmungsprozeß nicht gerade immer vorantreiben, dafür aber imitatives Verhalten verfestigen. Das alles um so mehr, je weniger es gelingt, Probleme des Unterrichts rational beschreibbar zu machen. Es ist kaum einzusehen, daß die Einsicht der Ausbilder durch das Hinzutreten eines Prüfungsvorsitzenden während des Examens qualitativ so verbessert wird, daß sie kraft höherer Weisheit leisten können, was rational nicht leistbar ist: die Zuordnung nicht definierter effektiver Lernprozesse zu optimalen Lehrverfahren und Verhaltensformen von Lehrern und Schülern in nicht analysierten Unterrichtssituationen zu den Zahlen eins bis sechs, die eine Qualifikation des Lehrers anzeigen sollen. Dabei ist noch überhaupt nicht ausgemacht, wodurch ein „guter Lehrer“ eben „gut“ ist.

Examen und die Beurteilung durch Noten helfen zwar, die irrationalen Bereiche im Ausbildungsprozeß für die Referendare leichter analysierbar zu machen, bewahren aber im psychischen Kontext dieser Gesellschaft — bei der vom einzelnen geleisteten Internalisierung seiner Sozialisationsprozesse — nicht davor, an die Objektivität sogenannter objektiver Leistungsmessungen zu glauben, wenn man selbst in der Situation steht, die Irrationalität seiner Noten rationalisieren zu müssen. Ein „Appellations“-Verfahren unter paritätischer Beteiligung der Referendare reichte für die Klärung der statistisch seltenen Entscheidungsfälle aus, ob jemand als Lehrer zuzulassen sei oder nicht. Außerdem hat die Notendifferenzierung wahrscheinlich einen recht niedrigen prognostischen Wert. Gar die berufliche Zukunft von diesen Noten abhängig zu machen, spricht nicht so sehr für die Rationalität der Auswahlkriterien für Funktionsstellen wie für die bestehende (irrationale) „Stimmigkeit“ des Systems.

Ungeklärt ist die Frage, wer in der nächsten Zeit solche reflexiven Prozesse der Rollendefinition vorantreiben kann — bis die Studienseminare bei erheblich verbesserter Vorstellung in der ersten Phase sich darauf spezialisieren können, Selbsterfahrungsprozesse zu begleiten und Verhaltenssicherheit aufbauen zu können. Wahrscheinlich kann das sinnvoll vor allem in engem Kontakt mit solchen Instituten geschehen, die Unterrichtsforschung vorantreiben, weil die entsprechenden Informationen für eine Verbesserung der Beschreibbarkeit der Unterrichtsanforderungen gebraucht werden.

Eine *Ausbildung für die Ausbilder von Lehrern* ist meines Wissens in der Bundesrepublik nicht in Gang gekommen. Nötig ist sie sehr. Viele Referendare beklagen, daß ihnen ihre Ausbilder nur wenig helfen können: die Beratungen seien zu ungenau, wirklich Wichtiges für die Verbesserung ihres Unterrichts erführen sie selten. Wahrscheinlich treffen diese Klagen einen realen Verhalt. In der weitgehend imitativen Art unserer Lehrerausbildung ist es auch den Fachleitern und Mentoren nur selten gelungen, die Entwicklung der Unterrichtstheorie zu verfolgen und Unterricht von solchen Voraussetzungen her zu beobachten und zu analysieren. Das gerade müßte von ihnen dauernd weiter geübt werden, wenn sie in die Lage kommen wollen, einen Berufsanfänger wirklich beraten zu können.

Und noch etwas anderes gehört hinzu: auch die *Art der Beratung* muß gelernt werden, wenn sie einen Lernprozeß in Gang setzen oder verstärken soll. Es gibt Beratungen, in denen jedes Wort stimmt, die aber bei der psychischen Situation des Adressaten nur das Gegenteil der guten Absicht bewirken können. Auch Lernprozesse bei Erwachsenen haben ihre Bedingungen. Wer sich bei der Ausbildung von Referendaren nicht auf diese doppelte Aufgabe einstellen kann, Unterricht zu analysieren und diese Analyse für den Unterrichtenden zum Lernprozeß werden zu lassen, mag noch so gute Absichten haben: in seiner Intention wird er bestenfalls zufällig erfolgreich sein. Wollen wir effektive Lehrerbildung betreiben, wird es Zeit, auch diesen Verhalt als Gegenstand der Forschung weiter zu verstärken und Möglichkeiten für eine Vermittlung an die Ausbilder einzurichten.

Für die nächste Zeit stellt sich für die zweite Phase der Gymnasiallehrerbildung die Aufgabe, sich auf *Kooperation* und *Koordination* mit der zweiten Phase der *Ausbildung der anderen Schulformen* einzustellen. Eine Integration der Ausbildung in der zweiten Phase für alle Schulformen ist notwendig. Bis zum Zeitpunkt der Verwirklichung einer solchen Form wird das erziehungswissenschaftliche Grundstudium für alle Lehrer Wirklichkeit sein. Bei dieser Voraussetzung sind gemeinsame und differenzierende Ausbildungsveranstaltungen leicht möglich. Doch wird der Weg dahin bei erheblicher Verschiedenheit der einzelnen Ausbildungsformen nicht ganz leicht sein. Möglich wird er nur über eine Problematisierung der jeweiligen Ausbildungsvoraussetzungen und über das Entwerfen und Realisieren koordinierter Zwischenlösungen durch alle Beteiligten. Doch allein schon wegen der augenblicklich verschiedenen Ausgangslage sind solche Gespräche nicht ganz einfach produktiv zu führen. Gelingt es nicht, eine Ausbildung der Ausbilder bald in Gang zu setzen, wird diese notwendige Koordination nur schwer vorankommen.

Das Studium der Lehrer an beruflichen Schulen in der BRD

PAUL LUCHTENBERG hat 1952 in einem Festvortrag in der Paulskirche das berufliche Schulwesen als ein „organisiertes Chaos“ bezeichnet, und dieser Aussage muß auch heute noch zugestimmt werden. Die Ursachen dafür sind u. a. in der notwendigen engen Verknüpfung des beruflichen Schulwesens mit der vielgestaltigen und sich ständig wandelnden Wirtschaft zu suchen. Von hierher wird verständlich, daß im beruflichen Schulwesen wohl nie die relative Einheitlichkeit des allgemeinen Schulwesens möglich sein wird. Außerdem hat sich die Kulturautonomie der Länder im Bereich des beruflichen Schulwesens besonders stark ausgewirkt. Der Eindeutigkeit halber sei gesagt, daß zum beruflichen Schulwesen hier folgende Schultypen gerechnet werden: Berufsgrundschule, Berufsfachschule, Teilzeitberufsschule, Berufsaufbauschule, Fachoberschule, berufliche Gymnasien, Fachschulen und höhere Fachschulen soweit sie nicht in Fachhochschulen umgewandelt werden.

So buntscheckig wie das berufliche Schulwesen selbst ist auch seine Lehrerschaft, und es scheint, als habe sich in den letzten Jahren die Vielfalt eher noch vergrößert. Jeder gerät in Schwierigkeiten, der ein Begriffsnetz über diese Vielfalt werfen will, der fragt, nach welchen Gesichtspunkten die Lehrer des beruflichen Schulwesens eingeteilt und einer Betrachtung unterworfen werden können.

Herkömmlicherweise wird „horizontal“ nach „Schulzweigen“ gegliedert, was folgende Aufstellung (mit umgangssprachlichen Lehrerbezeichnungen) ergibt:

Schulzweig	Lehrer
Kaufmännisches Schulwesen	Handelslehrer
gewerblich technisches Schulwesen mit mehreren Fachrichtungen	Gewerbelehrer
hauswirtschaftliches und sozialpflegerisches Schulwesen	Gewerbelehrer (Hauswirtschaftslehrerin)
landwirtschaftliches Schulwesen	Landwirtschaftslehrer

Die Abgrenzungen zwischen diesen 4 Schulzweigen sind heute nicht mehr scharf zu ziehen, man denke nur an das Eindringen der Technik (EDV!) in das Tätigkeitsfeld des Kaufmanns oder an die Angleichung der ländlichen an die städtische Hauswirtschaft. Durch solche Entwicklungen ist Bewegung in das bislang starre Gefüge der Lehrerschaft an beruflichen Schulen gekommen. Auch eine „vertikale“ Aufspaltung hat in den letzten Jahren größeren Umfang angenommen. Die Gliederung in Lehrer für berufstheoretischen Unterricht und in Lehrer für berufspraktischen Unterricht ist in allen Bundesländern feststellbar; meist ist sie noch verfeinert worden.

In Hessen bestehen z. B. drei „Ebenen“ mit unterschiedlicher Einstufung in der Besoldungsskala:

- o Studienräte (für den berufstheoretischen und allgemeinen Unterricht)
- o Fachoberlehrer (für gewisse Teile des berufstheoretischen Unterrichts)
- o Fachlehrer für arbeitstechnische Fächer (für den berufspraktischen Unterricht).

Die Ursache für diese vertikale Spaltung der Lehrerschaft des beruflichen Schulwesens, die nach der Akademisierung der Gewerbelehrerbildung besonders deutlich wurde, ist im Unterrichtsbedürfnis zu suchen, aber auch im Lehrermangel, der die Schulverwaltungen meist rasch auf den Gedanken bringt, einen Lehrertyp zu schaffen, dessen Ausbildung kürzer und dessen Zulassungsvoraussetzungen einfacher sind als die der an Hochschulen ausgebildeten Lehrer. Interessanterweise sind die früher vorhandenen Rangunterschiede zwischen den Lehrern verschiedener Typen beruflicher Schulen (etwa zwischen dem Lehrer an einem Wirtschaftsgymnasium und dem einer kaufmännischen Berufsschule) nivelliert worden. Bevor auf die Problematik der Lehrerbildung im beruflichen Schulwesen näher eingegangen wird, soll die derzeitige Situation der Ausbildung der Lehrer in den oben genannten 4 Schulzweigen mit den jeweiligen vertikalen Stufen grob skizziert werden:

1. Lehrer für das kaufmännische Schulwesen

1.1. Studienräte

1.1.1. Diplomhandelslehrer. An den meisten Universitäten kann der akademische Grad Dipl.-Hdl. nach achtsemestrigem Studium der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik erworben werden. Zulassungsvoraussetzung: Abitur. Als Pflichtwahlfach können neben wirtschaftswissenschaftlichen Vertiefungsfächern auch Sprachen, Geschichte, Geographie, Politologie u. ä. allgemeine Fächer belegt werden. Die Regelungen für das betriebliche Praktikum vor und während des Studiums sind unterschiedlich. Maximale Dauer des Praktikums: 1 Jahr; z. T. sind auch Schulpraktika erforderlich. Das Diplomexamen wird als 1. Staatsexamen für den höheren Dienst gewertet. Es gibt Bestrebungen, die akademischen Grade Dipl.-Kfm., Dipl.-Vw. und Dipl.-Hdl. zu einem Grad (Dipl. Oek.) zusammenzulegen.

1.1.2. Staatsexamen für das höhere Lehramt an kaufmännischen Schulen. Vereinzelt besteht an Universitäten die Möglichkeit, statt des Diplomhandelslehrer-Examens ein Staatsexamen abzulegen. Das Studium deckt sich weithin mit dem des Diplomhandelslehrers.

1.1.3. Einstellung von Inhabern wirtschaftswissenschaftlicher Diplome. Wegen des Lehrermangels werden z. Z. in den meisten Bundesländern die Prüfungen zum Diplomvolkswirt, Diplomkaufmann, Diplomsozialwirt und Diplomökonom der Prüfung zum Diplomhandelslehrer gleichgestellt. Diese Maßnahme ist jedoch befristet.

Alle Bewerber für die Studienratslaufbahn erhalten ihre praktisch-pädagogische Ausbildung in 1 1/2jährigen Studienseminaren, die sie mit der 2. Staatsprüfung (Assessorenexamen) abschließen.

1.2. Fachoberlehrer an kaufmännischen Schulen

In Baden-Württemberg besteht für Abiturienten an der Berufspädagogischen Hochschule Stuttgart die Möglichkeit eines 6semestrigen Studiums für das Lehramt an kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen (Handelsoberlehrer). Aufstiegsmöglichkeiten in der Studienratslaufbahn sollen geschaffen werden.

1.3. Fachlehrer an kaufmännischen Schulen

Für den Unterricht in Kurzschrift und Maschinenschreiben gibt es seit langem staatliche Prüfungen, auf die sich die Bewerber meist privat in Kursen vorbereiten können. In einigen Ländern müssen die derartig geprüften Lehrer noch zusätzliche pädagogische Lehrgänge besuchen, um die Anstellungsfähigkeit zu erreichen. In Bayern lautet die Dienstbezeichnung Fachlehrer für Kurzschrift und Maschinenschreiben, in Hessen Fachlehrer für arbeitstechnische Fächer an beruflichen Schulen, in Nordrhein-Westfalen Fachlehrer in schreibtechnischen Fächern, in Rheinland-Pfalz Lehrer für Bürowirtschaft.

2. Lehrer für gewerblich-technische Schulen

2.1. Studienräte

2.1.1. Diplomgewerbelehrer. Dieser 8semestrige Studiengang besteht nur an der Technischen Universität Stuttgart. Er umfaßt ingenieurwissenschaftliche, pädagogisch-psychologische, gesellschaftswissenschaftliche und Wahlfachstudien. Studienvoraussetzung: Abitur und Betriebspraktikum.

2.1.2. Staatsexamen für das höhere Lehramt an gewerblich-technischen Schulen. Dieses Studium ist z. Z. an den meisten Technischen Hochschulen (Universitäten) und an einigen Universitäten möglich und dauert mit einer Ausnahme 8 Semester. Zulassungsvoraussetzungen: Abitur und ein meist einjähriges Betriebspraktikum. Wegen der unterschiedlichen Fachrichtungen des gewerblich-technischen Schulwesens bestehen mehrere Studienzweige (z. B. Metall-, Elektro-, Bau-, Druckgewerbe o. ä.). Kürzere Schulpraktika werden an den meisten Hochschulen verlangt. Das Studium besteht aus einem fach-, einem erziehungs- und einem gesellschaftswissenschaftlichen Teil. Im Hinblick auf den allgemeinbildenden Unterricht in beruflichen Schulen belegen die Studenten auch meist noch ein Wahlfach (Deutsch, Englisch, Politologie, Theologie, Geschichte u. ä.). Neuerdings wird an einigen Hochschulen den Absolventen der Ingenieurschulen (Fachhochschulen) das fachwissenschaftliche Studium erlassen, so daß sie nur noch rund 4 Semester bis zur Ablegung der Staatsprüfung studieren müssen. Das Lehrerstudium nimmt hier den Charakter eines Aufbaustudiums an.

2.1.3. Diplomingenieure. Besonders in Baden-Württemberg — wegen des Lehrermangels inzwischen aber auch in anderen Bundesländern — wird das Diplomingenieur-

examen (u. a. ähnliche Diplomprüfungen) dem Staatsexamen für das Lehramt an beruflichen Schulen gleichgestellt.

Die Absolventen der unter 2.1.1. bis 2.1.3. aufgezeigten Studiengänge durchlaufen ein 1 1/2-jähriges Studienseminar und müssen die Assessorenprüfung ablegen.

2.2. Fachoberlehrer

Nicht an wissenschaftlichen Hochschulen ausgebildete und unter dem Studienrat rangierende Lehrer für den berufstheoretischen Unterricht an gewerblich-technischen Schulen führen in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Dienstbezeichnungen (Baden-Württemberg: Gewerbeoberlehrer/Gewerbeschulrat, Bayern: Fachlehrer/Fachoberlehrer/Fachschulstudienrat, Berlin: Fachlehrer/Fachdozent/Fachstudienrat, Hamburg: Fachoberlehrer, Hessen: Fachoberlehrer für technologische Fächer, Niedersachsen: Fachlehrer/Fachoberlehrer, Nordrhein-Westfalen: Technischer Lehrer/Technischer Oberlehrer, Rheinland-Pfalz: Fachlehrer/Fachschullehrer/Fachschuloberlehrer, Saarland: Fachlehrer, Schleswig-Holstein: Fachschullehrer/Fachschuloberlehrer.

Voraussetzungen für diese Laufbahn sind in der Regel der Abschluß einer Ingenieurschule, eine darauffolgende praktische Tätigkeit in der Industrie und der Besuch eines pädagogischen (Teilzeit)Lehrganges. Lediglich in Baden-Württemberg ist diese Ausbildung in Form der schon unter 1.2. genannten Berufspädagogischen Hochschule Stuttgart hochschulmäßig verinstitutionalisiert. Der Lehrgang dauert rund 1 Jahr (Vollzeitunterricht). Durch ein Zusatzstudium können die baden-württembergischen Gewerbeoberlehrer zur Staatsprüfung für die Studienlaufbahn zugelassen werden. In Bayern findet die Ausbildung in einem einjährigen Vollzeitlehrgang eines Staatsinstituts statt, in Hessen in 2jährigen Teilzeitseminaren.

2.3. Fachlehrer

Zur Erteilung des praktischen Unterrichts in den Schulwerkstätten, Demonstrations- und Versuchsräumen u. ä. werden Fachlehrer eingesetzt, welche größtenteils die Meister- oder Technikerprüfung abgelegt und einen pädagogischen (Teilzeit)Lehrgang durchlaufen haben. Dienstbezeichnungen für diese Lehrer: Vertragslehrmeister, Lehrwerkmeister, Technischer Lehrer/Technischer Oberlehrer, Fachlehrer, Fachlehrer für arbeitstechnische Fächer, Werklehrer, Werkstattlehrer/Werkstattoberlehrer u. a.

3. *Lehrer für hauswirtschaftliche und sozialpflegerische Schulen*

3.1. Studienräte

3.1.1. *Diplom-Trophologe (Dipl.-troph.), Diplom- Haus- und Ernährungswirtschaftler (Dipl. oec. troph.).* An einigen Universitäten wurde vor allem im Hinblick

auf den Bedarf an Lehrern für hauswirtschaftlichen Unterricht in den 60er Jahren ein 8semestriges Studium der Haus- und Ernährungswissenschaften eingerichtet, das mit einer der o. a. Diplomprüfungen abgeschlossen wird. Eintrittsvoraussetzung: Abitur und ein (meist) 1jähriges Praktikum. Diese Diplomprüfung — u. U. mit einer pädagogischen Zusatzprüfung — gilt als 1. Staatsprüfung für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen des hauswirtschaftlichen und sozialpflegerischen Bereichs. Für sozialpflegerische Schulen kommen noch andere Hochschulexamen in Frage, z. B. M. A., Dipl. Soz., Dipl.-Psych. u. ä.

3.1.2. Staatsprüfungen. Z. T. werden an den Universitäten neben den unter 3.1.1. aufgeführten Diplomprüfungen noch Staatsprüfungen für das Lehramt an beruflichen Schulen abgehalten, z. T. ist die Ausbildung hauswirtschaftlicher Lehrer mit der unter 2.1.2. dargestellten Ausbildung der Lehrer für den gewerblich-technischen Bereich als Studienzweig besonders verbunden und wird mit einer Staatsprüfung abgeschlossen. Das Studium dauert 8 Semester (in München 6).

3.2. Fachoberlehrer

In Baden-Württemberg rangiert unter den Studienräten die Hauswirtschaftslehrerin, die nach dem Abitur oder einem vergleichbaren Schulabschluß und einem einjährigen Praktikum ein 6semestriges Studium an der Berufspädagogischen Hochschule Stuttgart absolviert. In Bayern sind der „Unterrichtende Sozialpädagoge“, in Hamburg die Fachoberlehrerin, in Hessen der Fachoberlehrer für sozialpädagogische Fächer in diese Gruppe einzuordnen.

3.3. Fachlehrer

Auch im hauswirtschaftlich-sozialpflegerischen Bereich sind Fachlehrerinnen tätig, die den praktischen Unterricht (z. B. in Schulküchen) erteilen. Für sie gilt das unter 2.3. Ausgeführte.

4. Lehrer für landwirtschaftliche Schulen

4.1. Studienräte

Zur Erteilung des theoretischen Unterrichts in landwirtschaftlichen Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen sowie für den Beratungsdienst werden neuerdings fast nur noch Inhaber landwirtschaftlicher Universitätsdiplome (Diplom-Agraringenieur — früher Diplomlandwirt, Diplommärtner, Diplomforstwirt) eingestellt. Diese Diplomprüfungen können nach einem 8semestrigen Universitätsstudium abgelegt werden (Zulassungsvoraussetzung: Abitur und Betriebspraktikum). Sie werden als 1. Staatsexamen anerkannt, z. T. muß in Pädagogik noch eine Zusatzprüfung abgelegt werden. In Bayern besteht jedoch noch ein 6semestriger Studiengang für das höhere Lehramt an landwirtschaftlichen Berufsschulen.

4.2. Fachoberlehrer

Vorwiegend handelt es sich dabei um Lehrerinnen (Landwirtschaftsoberlehrerinnen), deren Aufgabengebiet (ländliche Hauswirtschaft) sich mit dem der unter 3.2. dargestellten Lehrerinnen überschneidet; auch ihre Ausbildung (maximal 6 Semester) ist ähnlich wie die der Hauswirtschaftsoberlehrerinnen.

4.3. Fachlehrer

Die in einigen Ländern vorhandenen Ausbildungsgänge für Fachlehrer an Landwirtschaftlichen Schulen fallen zahlenmäßig nicht ins Gewicht, weil der Bedarf an diesen Lehrkräften wegen des im landwirtschaftlichen Schulwesen zu verzeichnenden starken Schülerrückganges sehr gering ist.

Probleme und offene Fragen

- Die „Akademisierung“ der Ausbildung für Lehrer an beruflichen Schulen hat deutlich gemacht, daß es neben dem an Universitäten ausgebildeten Lehrer auch noch einen praxisnäheren und praxiserfahrenen Lehrer geben muß. In der vertikalen Berufsteilung würden jedoch 2 statt der vorhandenen 3 Lehrertypen genügen, eben der Lehrer für die Berufstheorie (Studienrat/Oberstudienrat) und der Lehrer für die Berufspraxis (Fachlehrer/Fachoberlehrer).
- Die Ausbildung der Studienräte für das berufliche Schulwesen hat sich an den Hochschulen als 8semestriger Studiengang stabilisiert; die inhaltliche Gestaltung des Studiums ist aber noch keineswegs gelöst. Das Modell des Klassenlehrers, der in der Berufsschule alle Fächer unterrichtet, wird immer fragwürdiger. Der Trend geht zum Einfach- oder eventuell zum Anderthalbfachlehrer. Dies bedeutet, daß der allgemeine Unterricht in Berufsschulen wahrscheinlich in immer stärkerem Maße von Lehrern mit entsprechenden Lehrbefähigungen übernommen wird. Durch eine solche Entwicklung ändert sich auch der Bedarf an Lehrern für die Berufstheorie, die nur noch diesen Unterricht wahrnehmen würden und nicht den in Gemeinschaftskunde, Deutsch u. ä.
- Kommt es zur Einführung des Einfachlehrers, so wirft sich die Frage auf, ob nicht für den Lehrer der berufstheoretischen Fächer ein berufspädagogisches Aufbaustudium die sinnvollere Lösung gegenüber der eines direkten Integrationsstudiums darstellt. Solange es noch Fachhochschulen gibt, bietet sich ein Aufbaustudium für Fachhochschulabsolventen besonders an. Die Entwicklung des Studiums für das Lehramt an gewerblich-technischen Schulen an einigen Technischen Hochschulen weist deutlich in diese Richtung. Dies kann dazu führen, daß sich kaum noch Abiturienten für dieses Studium interessieren.
- Es wäre nicht ausgeschlossen, in ein solches Aufbaustudium die praktisch-pädagogische Ausbildung in den Studienseminaren mit einzubauen, um so zu einem wirkungsvollen einphasigen Modell der Lehrerbildung für berufliche Schulen zu

kommen, wo Theorie und Praxis der Berufsausbildung eng miteinander verzahnt werden könnten.

- Nicht alle Lehrer für die Berufstheorie können in einem linearen Studiengang, sei es ein Direkt- oder ein Aufbaustudium, auf das Lehramt an beruflichen Schulen vorbereitet werden. Längere Zeitspannen praktischer Bewährung nach dem 1. Hochschulabschluß in der Wirtschaft sind nicht nur für Lehrer seltenerer Fachrichtungen, für die keine Studiengänge eingerichtet werden können, sinnvoll; sie führen insgesamt zu einer wünschenswerten größeren Praxisnähe der beruflichen Schulen. Für solche Fachkräfte werden immer Sonderregelungen ermöglicht werden müssen.
- Starre Schemen für die Ausbildung der Lehrer für den berufspraktischen Unterricht sind wohl kaum praktikabel; das Meister- und Technikerniveau wird jedoch die Regelvoraussetzung für die Zulassung zu einem pädagogischen Lehrgang sein, für den noch überzeugende Formen gefunden werden müssen.
- Das seit dem 1. 9. 1969 gültige Berufsbildungsgesetz schreibt auch für die — in der Pädagogik bisher sträflich vernachlässigten — betrieblichen Ausbilder „berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse“ vor. Da die Zahl der betrieblichen Ausbilder in der BRD auf etwa 500 000 Personen geschätzt wird, handelt es sich hier um die größte Lehrergruppe überhaupt, für deren Ausbildung bald Modelle entwickelt werden sollten. Im Zusammenhang damit stellt sich die Frage, ob nicht die betrieblichen Ausbilder als Werkstattlehrer eine ähnliche Ausbildung wie die Lehrer für den berufspraktischen Unterricht an beruflichen Schulen erhalten sollten. Für beide könnte ein einheitlicher Ausbildungsgang geschaffen werden.
- Für die Ausbildungsleiter und -direktoren in den Ausbildungsbetrieben fehlt ebenfalls eine sinnvolle Ausbildung. Sie kündigt sich mit dem neuen Studiengang des Diplompädagogen an, zumal an einigen Hochschulen für Diplompädagogen Betriebspädagogik als Studienrichtung möglich ist. Der bessere Weg ist aber wahrscheinlich ein berufspädagogisches Aufbaustudium nach einem abgeschlossenen technischen oder wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulstudium, das u. U. mit der Magisterprüfung abgeschlossen wird.
- Das Hauptproblem stellt der Lehrermangel dar, der den notwendigen weiteren Ausbau des beruflichen Schulwesens bremst. Nach der KMK-Dokumentation Nr. 30/1 vom April 1971 unterrichteten 1969 an Berufsschulen 24 612, an Berufsaufbauschulen 711, an Berufsfachschulen 9 496 und an Fachschulen und höheren Fachschulen (ohne jene höheren Fachschulen, die zu Fachschulen umgewandelt werden) 6 197 hauptamtliche und hauptberufliche Lehrer. Da bei dieser Erhebung teilweise Lehrer sowohl an den Berufsschulen als auch an den Berufsaufbauschulen gezählt wurden, ist die Addition dieser Zahlen nicht möglich. Man kann jedoch davon ausgehen, daß z. Z. rund 40 000 hauptamtliche und hauptberufliche Lehrer im beruflichen Schulwesen tätig sind; dazu kommen noch zahlreiche nebenamtliche und nebenberufliche Lehrkräfte. Würde der Berufsschulunterricht auf zwölf Wochenstunden erweitert, so müßten mindestens 15 000 neue Lehrer gewonnen werden, da z. Z. im Durchschnitt nur rund 7 Wochenstunden Berufsschulunterricht erteilt werden. Wenngleich in der letzten Zeit z. B. die Zahlen der Studenten für das gewerblich-technische Lehramt stark angestiegen sind (1970/71 auf rd. 3 000), so zeigt diese Überlegung doch, daß der Lehrbedarf nicht allein über das

Normalstudium gedeckt werden kann, sondern daß für bereits in der Wirtschaft tätige Fachleute ein attraktiver Zugang für das Lehramt an beruflichen Schulen gefunden werden muß. Das heutige Gymnasium motiviert seine Schüler kaum für ein berufspädagogisches Studium! Falls — wie angedeutet — der im Umfang beachtliche allgemeine Unterricht in beruflichen Schulen mehr als bisher von Lehrern mit entsprechenden Lehrbefähigungen allgemeiner Schulen erteilt würde, wenn also die herkömmlicherweise als Handels-, Gewerbe- und Landwirtschaftslehrer bezeichneten Lehrer nur für den berufstheoretischen Unterricht eingesetzt würden, würde der Lehrermangel sehr gemildert.

Literaturverzeichnis

GUSTAV GRÜNER: Lehrer an beruflichen Schulen, Blätter zur Berufskunde, Band 3, Bielefeld 1970.

RENATE WEBER: Lehrer an ländlich-hauswirtschaftlichen Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen, Blätter zur Berufskunde, Band 3, Bielefeld 1970.

PETER WEBER: Diplom-Agraringenieur im Berufsschul-, Fachschul- und Beratungsdienst, Blätter zur Berufskunde, Band 3, Bielefeld 1970.

HERBERT SOENTGEN: Diplom-Handelslehrer. Blätter zur Berufskunde, Band 3, Bielefeld 1970.

Berufskundliche Mitteilungen, Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, Jahrgang 1970, Nr. 1-24.

Lehrerbestand und Lehrerbedarf — Dritter Bericht der Arbeitsgruppe Bedarfsfeststellung, II Schüler, Klassen, Lehrer 1961 bis 1969, Dokumentation Nr. 30/1 — April 1971, bearbeitet im Sekretariat der KMK.

Die Ausbildung der Lehrer an Sonderschulen

1. Historische Übersicht und gegenwärtige Situation

1.1.

Die Ausbildung der Lehrer an Sonderschulen läßt sich im geschichtlichen Rückblick in drei Phasen unterteilen: Autodidaktik und Meisterlehre — berufsbegleitender Lehrgang — wissenschaftliches Studium.

Die ersten Lehrer für Behinderte waren Autodidakten, deren zunächst karitatives Motiv der Hinwendung zum geschädigten Kinde sie frühzeitig auch nach besonderen Hilfen für Erziehung und Unterricht suchen ließ. Aus der Notwendigkeit der Lehrernachwuchsbildung ergab sich eine Meisterlehre, die man als anschaulichen Erfahrungsgewinn, persönliche Vorbildannahme und direkte Methodentransferierung kennzeichnen kann. Ihre Institutionalisierung geschieht zuerst in den Blinden- und Taubstummenanstalten des 19. Jahrhunderts. Von der Jahrhundertwende an existieren „Wochenkurse“ für Lehrer an Hilfsschulen (Bonn 1906) und an „Schulen für Krüppelfürsorge“ (Berlin 1912).

Es ist bezeichnend für den Rückstand einer Akademisierung der Sonderschullehrerbildung, daß sich die Phase berufsbegleitender Lehrgänge, in die die sonderpädagogische Meisterlehre alsbald überführt wurde, in einigen Bundesländern bis Anfang der 60er Jahre gehalten hat. Die Abordnung zu 2- bis 4semestrigen Lehrgängen (ein Studentag pro Woche) an die nach 1945 gegründeten Heilpädagogischen Institute in der BRD entbehrte nicht einer interessanten Begründung: die Beziehung zur gleichzeitigen Sonderschulpraxis sollte gewahrt bleiben. Aus diesem Motiv heraus werden ähnliche Ausbildungsformen heute in der Schweiz, in Holland und in Dänemark aufrechterhalten.

Die Einrichtung wissenschaftlicher Studiengänge (zuerst 2, später 4 Semester) für Lehrer nach dem 1. und 2. Examen für das Lehramt an Volksschulen unter Beurlaubung vom Schuldienst und Fortzahlung ihrer Bezüge ging mit der Etablierung wissenschaftlicher Hochschulen im Bereich der Sonderpädagogik einher. Die Forderung nach dieser Ausbildung ist seit den 20er Jahren erhoben worden. Ihr lange unerreichtes Vorbild war das von Ranschburg 1898 gegründete 8semestrige Hochschulstudium an der Heilpädagogischen Hochschule Budapest. Der Ausbau dieser Studienform ist bis in die jüngste Gegenwart nicht abgeschlossen, obschon die ersten universitätsverbundenen Regelungen für Blindenlehrer in Berlin 1920 und für Hör- und Sprachgeschädigtenlehrer 1928 in Hamburg erfolgt waren.

1.2.

Der Ausbau des Lehrerbildungswesens nach dem 2. Weltkrieg führte zu sehr unterschiedlichen Ausbildungsformen, die von den einzelnen Bundesländern vorangetrieben wurden. Negativ an der Entwicklung war die Zersplitterung in zu kleine und undifferenzierte Ausbildungsstätten, die fast völlig fehlende Korrespondenz mit den übrigen Studienrichtungen der Erziehungswissenschaft, sowie das erhebliche Gefälle der Studienstätten hinsichtlich ihrer Stellenpläne und der wissenschaftlichen Ausweisung. In diese Richtungen zielen daher auch die Revisionsbestrebungen seit dem Ende der 60er Jahre.

Die gegenwärtige Übersicht zeigt folgendes Bild: Die Ausbildungszeit ist — in jüngster Zeit — überall auf 4 Semester festgelegt worden. Die Studiengebiete reichen vom ganzen Spektrum der 9 Fachrichtungen des Sonderschulwesens bis zur praktisch isolierten Hilfsschullehrerausbildung, an die in einigen Ausbildungsstätten je nach Bedarf Lehrgänge für Körperbehinderten-, Schwerhörigen- und Sehbehindertenlehrer sowie Sprachheillehrer angehängt werden. Die institutionellen Unterschiede der 13 Ausbildungsstätten in der BRD* lassen sich nach 4 Formen ordnen: Heilpädagogische Institute an Pädagogischen Hochschulen — selbständige Staatsinstitute (meist in Verbindung mit dem Lehrangebot einer Universität) — Hochschulen in Form selbständiger Abteilungen von Pädagogischen Hochschulen — Institute in Universitäten.

In organisatorischer Hinsicht existieren in der BRD drei Studienformen:

a) Aufbaustudium mit den Merkmalen: 1. Abgeschlossene Berufsausbildung für das Lehramt einer Schule, in der Regel der Volksschule, mitunter auch der Realschule oder der gewerblichen Berufsschule, in reiner Form mit der 1. und 2. Staatsprüfung; 2. postgraduiertes Studium an einer sonderpädagogischen Ausbildungsstätte, das faktisch mit einer dritten Staatsprüfung, der Prüfung für das Lehramt an Sonderschulen, endet. Das Modell wird in den meisten Bundesländern ausschließlich praktiziert. Die überkommene Form wird damit begründet, daß sie erfahrungsgemäß eine effektive Lehrerausbildung darstelle, weil sie als Erweiterungsstudium auf fundierte Kenntnisse des Unterrichts in anderen Schulformen zurückgreifen könne. Bezüglich der Lehrernachwuchsgewinnung wird die Studienform auch weiter beibehalten werden.

b) Grundständiges Studium mit den Merkmalen: 1. 8semestriges Studium, das mit der 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen abschließt; 2. Vorbereitungsdienst, der mit der 2. Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen beendet wird. Das Modell gibt es seit zwei Jahren in wenigen Bundesländern; in weiteren ist es geplant. Auswertbare Erfahrungen über den Studienweg liegen nicht vor. Zur Begründung des Grundständigen Studiums muß angeführt werden, daß das Aufbaustudium angesichts verbreiteten Sonderschullehrermangels nicht genügend Lehrkräfte bereitgestellt hat; der Nachteil des überaus langen ersten Studienweges wird vermieden, zudem das Einschleifen einer „nicht sonderschulgemäßen“ Unterrichtspraxis.

* Die Studienorte sind: Kiel, Hamburg, Berlin, Hannover, Dortmund, Köln, Marburg, Gießen, Frankfurt, Mainz, Heidelberg, Reutlingen, München

c) Übergangsformen in zwei Variationen: 1. ein verkürztes Aufbaustudium, in dem nach der 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen auf den Vorbereitungsdienst verzichtet wird und nach einer mehr oder minder kurzen Praxis (zwischen 6 Wochen und einem Jahr) in Volksschulen oder Sonderschulen das Studium an der sonderpädagogischen Ausbildungsstätte absolviert wird. Die Gesamtbildung schließt mit der 2. Staatsprüfung ab, die faktisch eine Fakultas für Volks- und Sonderschulen deckt; 2. ein 6semestriges Studium an der Pädagogischen Hochschule, an das sich unmittelbar das 3- bis 4semestriges Studium an der sonderpädagogischen Ausbildungsstätte anschließt (mitunter wird eine mehrwöchige Praktikumszeit dazwischengeschaltet, die sowohl zur „Erprobung“ als auch zur Anstellung des Beamten auf Probe mit der Möglichkeit der Beurlaubung unter Fortzahlung der Dienstbezüge dient). Im dritten Abschnitt wird ein Vorbereitungsdienst unterschiedlicher Dauer für verschiedene Fachrichtungen der Sonderschule abgeleistet. — Die Studienform stellt nach den bisherigen Erfahrungen keine optimale Lösung dar; sie ist zur Zeit nur in zwei Bundesländern zugelassen.

2. Konzeption und Inhalt des sonderpädagogischen Studiums

Die dringliche Neuordnung des Studiums der Sonderschullehrer legt es nahe, einige Entwicklungstendenzen zu forcieren, die sich in den letzten Jahren eingestellt haben. Es sind dies: die Neukonzeption von Aufbaustudium und Grundständigem Studium mit der Bestimmung des Verhältnisses beider Studiengänge zueinander — die Neubestimmung der Theorie-Praxis-Beziehung in der Ausbildung — die Beachtung von Einheit und Differenzierung in der Sonderschullehrerbildung — die Revision der Studieninhalte selbst im Kontext der übrigen erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsformen. Eine sinnvolle Lösung der hiermit angeschnittenen Fragen wird sich auf die Dauer jedoch nur finden lassen, wenn es zu einer stärkeren Zentralisierung der bisher 13 Studienorte kommt, wie sie momentan in den Fachrichtungen Blindenpädagogik und Gehörlosenpädagogik gegeben ist (je 3 Studienstätten).

2.1.

Für die Zukunft ist damit zu rechnen, daß es zwei gleichrangige und gleichberechtigte Studienwege in der Ausbildung für das Lehramt an Sonderschulen geben wird:

A) Grundständiges Studium (11 Semester)

4 Semester Kernstudium der Erziehungswissenschaft

4 Semester Schwerpunktstudium der Sonderpädagogik

Abschluß: 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen

18 Monate Vorbereitungsdienst

Abschluß: 2. Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen

B) Aufbaustudium (11 Semester)

6 Semester Studium mit Abschluß einer Lehramtsprüfung

2 Semester Studium der Sonderpädagogik nach vorheriger oder ohne vorherige

Tätigkeit im Schuldienst

Abschluß: 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen

18 Monate Vorbereitungsdienst

Abschluß: 2. Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen

Diese Konzeption scheint auf den ersten Blick zwei Nachteile zu enthalten. Im Aufbaustudium wird optisch das bisher 4semestrige Studium auf 2 Semester Hochschulstudium verkürzt. Sieht man jedoch die Ausbildungszeit als Einheit von Studium und Vorbereitungsdienst an — so wie das hier vorgeschlagen wird — dann erhöht sich die Ausbildungsdauer auf 5 Semester. Unter dem Gesichtspunkt der stellenplanmäßigen Ausweisung und der fachwissenschaftlichen Differenzierung sollten beide Studiengänge in ihrer ersten Phase, d. h. zumindest im 7. und 8. Semester, zusammengelegt werden. Erst im Vorbereitungsdienst müßte zwischen jenen Lehrergruppen, die bereits Schulpraxis absolviert haben, und den Studenten des Grundständigen Studiums geteilt werden.

Rechtlich impliziert die 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen im Grundständigen Studium die Prüfung an Grund- und Hauptschulen dergestalt, daß die 1. Staatsprüfung für Sonderschulen auch zum Eintritt in das Studienseminar für andere Lehrer-Studienrichtungen berechtigt. Diese Durchlässigkeit erscheint geboten. Sie wird ermöglicht durch den Einschluß des Kernstudiums der Erziehungswissenschaft, die Überlappung der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und der sonderpädagogischen Studieninhalte im 5. und 6. Semester und durch das separate Studium des Wahlfaches in sämtlichen Studienrichtungen (Beispiel: Universität Hamburg). Entsprechend wäre eine Kongruenz im Studienseminar für Grund-, Haupt- und Realschulen mit Sonderschulen sicherzustellen, etwa durch einen Grundkurs der ersten 6 Monate.

2.2.

Die angeführte Konzeption — zumal des Grundständigen Studiums — beruht trotz ihrer äußerlichen Trennungslinien auf einer Einheit von Theorie und Praxis. Das Studium der Sonderschullehrer ist zwar als erziehungswissenschaftliche Reflexion der pädagogischen Tätigkeit in erster Linie ein wissenschaftliches Studium und erst in zweiter Hinsicht Ausbildung für eine Praxis. Nur wenn sich die theoretische Besinnung freihält von situationsrelevanten Weisungen an die Praxis, wird die Schulwirklichkeit kontrollierbar und einer erziehungswissenschaftlichen Abklärung zugänglich. Hiermit soll allerdings nicht einer praxisfreien Selbstgenügsamkeit der ersten Phase im wissenschaftlichen Studium das Wort geredet werden. Vielmehr ist der Praxisbezug der pädagogischen Theorie konstitutiv für das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Nur muß man sich genau darüber klar sein, welche Funktion Hospitationen, Unterrichtsversuche und Praktika im Rahmen des wissenschaftlichen Ausbildungsabschnittes haben. Die unterrichtliche Wirklichkeit ist zunächst Anschauungs- und Motivationsfeld für wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn und erst in zweiter Linie Übungsfeld für das Ausprobieren eigener erzieherischer Fertigkeiten des Studenten. Jene erste Praxisdimension gehört in das Hochschulstudium, die zweite Aufgabe obliegt dem Vorbereitungsdienst.

Dieser Vorbereitungsdienst — gleich ob man ihn als Referendariat ohne volle Unterrichtsverpflichtung oder als herkömmliche Ausbildungszeit zwischen 1. und 2. Staatsprüfung betrachtet — muß wiederum theoriebezogen bleiben. Obschon auf berufsfertige Zurüstung hin angelegt, darf diese Phase der Einübung sich nicht der praxiserhellenden Reflexion einer kontrollierenden Theorie begeben. Die Linien der wissenschaftlichen Lehre müssen im täglichen erzieherischen Tun wieder sichtbar werden, sonst ist ihre semesterlange begriffliche Anstrengung müßig gewesen. Die Dignität der Praxis ist zwar unabhängig von der Theorie, aber die Praxis wird durch die Theorie eine bewußtere — so hat bereits Schleiermacher das Verhältnis gedeutet.

Wenngleich hier eine zunächst strenge Trennung der Ausbildungsaufgaben in wissenschaftliche Studien und praktischen Vorbereitungsdienst empfohlen wird, so muß doch der Wechselbezug der beiden Anliegen ständig bedacht werden. Man sollte für eine saubere Scheidung auch in den institutionellen Kompetenzen eintreten — die klare Unterscheidung von theoretischen Studien und berufsbezogener Ausbildung dürfte letztlich Gradmesser für den Wissenschaftsstatus auch der Pädagogischen Hochschulen sein, wie ihn die WRK 1963 definiert hat.

Bemüht man sich nun zugleich intensiv um das unerläßliche Bindeglied zwischen Studium und Berufspropädeutik, so erscheint die Didaktik als das geeignete Bezugssystem. Hier sollte darauf gesehen werden, daß etwa die Vorlesung über Unterrichtslernlehre ihre Entsprechung in der Beobachtung und Anleitung des Unterrichts selbst hat, die Lernpsychologie durch Lehrversuche in der Klasse ergänzt wird und die Fachdidaktik, etwa der Mathematik, mit Demonstration und Versuch im Rechenunterricht korrespondiert. Somit ergeben sich auch kommunizierende Übergänge zwischen 1. und 2. Phase der Ausbildung bis in die personelle Aufgabenverteilung hinein. Die Didaktiker der Hochschule müßten auch in der zweiten Phase tätig werden; die Tutoren des Vorbereitungsdienstes sollten in engster Zusammenarbeit mit den didaktischen Seminaren der Hochschule stehen.

Die bedeutsamste Lücke jeder wissenschaftsbezogenen Ausbildung dürfte dort liegen, wo das Kernstück der Lehrerausbildung, nämlich die fachwissenschaftliche Propädeutik des Unterrichts, den Lehrbeauftragten, den „Methodikern“ überlassen bleibt. Hier, wie analog in den anderen Lehrgebieten, bietet sich nur eine tragbare Lösung an, deren drei Abschnitte ineinander übergehen — etwa aufgezeigt am Beispiel der Mathematik in Schulen für Lernbehinderte: 1. die fachdidaktische Vorlesung über die mathematischen Grundlagen des Rechenunterrichts (die nur vom Mathematiker, dem Fachdozenten der Hochschule kompetent gelesen werden kann); 2. die Übung zusammen mit dem hauptamtlichen Dozenten für Lernbehindertenpädagogik über die „hilfsschulgemäße“ Variation des Rechenunterrichts; 3. Hospitationen und Unterrichtsversuche in der Klasse, die der Tutor oder Mentor in Übereinstimmung mit der fachdidaktischen und sonderschulspezifischen Lehre begleitet.

2.3.

In den meisten Ländern der BRD wird per Lehrerbildungsgesetz von einem umgreifenden Lehramt an Sonderschulen gesprochen, das sich nach 9 Fachrichtungen gliedert: Blindenpädagogik (bzw. -schule), Sehbehindertenpädagogik, Gehörlosenpädagogik, Schwerhörigenpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik,

Lernbehindertenpädagogik, Körperbehindertenpädagogik, Verhaltensgestörtenpädagogik. Von diesen Fachrichtungen sind in der Regel zwei zu studieren, wobei sinnvolle, d. h. verwandte, Kombinationen (etwa Blinden- und Sehbehindertenpädagogik) sowie eine Schwerpunktausrichtung nach Haupt- und Nebenfach empfohlen werden.

Fragt man von einem übergeordneten Konzept her nach dem Bindeglied, das die reich differenzierten Lehrinhalte des sonderpädagogischen Spezialstudiums zusammenhalten soll, so bietet sich nur eine erziehungswissenschaftliche Grundbildung an. Das bedeutet im einzelnen, daß bereits numerisch der Anteil pädagogischer Veranstaltungen gegenüber den medizinischen Lehrgebieten nicht zu kurz angesetzt werden darf. In einem Grundständigen Studium wäre es ferner illusorisch, im ersten Semester Schwerhörigen- oder Körperbehindertenpädagogik studieren zu wollen, ohne daß die Gesamtheit der erziehungswissenschaftlichen Orientierung mit ihren Nachbardisziplinen Philosophie, Psychologie und Politologie sowie das sowohl für den reinen Wissenschaftsausweis wie für die didaktische Grundlegung wichtige Wahlfach zum Tragen kommen. Insofern kann es kein sinnvolles Grundständiges Studium geben, das nicht in der ersten Hälfte des Gesamtstudiums fast ausschließlich der Allgemeinen Pädagogik und den Fachdisziplinen vorbehalten ist. Für jedes sonderpädagogische Spezialstudium, im zweiten Abschnitt der Grundständigen Ausbildung wie im Aufbaustudium, ist analog die fundamentierende und verbindende Klammer einer umgreifenden Theorie der Sondererziehung neben der schulspartengebundenen Ausbildung unerlässlich.

Wenn das Studium vom Ganzen der erziehungswissenschaftlichen Fragestellung her fachübergreifende Lehrgebiete enthalten soll, so darf doch auf der anderen Seite wiederum nicht die Differenzierung nach den in sich relativ eigenständigen Schulsparten unterschlagen werden. Letztlich liegt das Schwergewicht der allmählich berufsbezogenen Ausbildung auf den Fachgebieten der Seh-, Hör-, Sprach- und Intelligenzgeschädigtenpädagogik, der Körperbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik. Die Ausweisung von separaten Lehrstühlen für diese Sparten erscheint als eine absolut unerlässliche Voraussetzung für die qualifizierte Forschung und Lehre. Daß das nur überregional zu verwirklichen ist, wurde bereits betont. Einheit und Differenzierung der Ausbildung von Sonderschullehrern in der BRD haben hier ihre hochschulpolitische Parallele.

2.4.

Die Studieninhalte aller sonderpädagogischen Studien sind in Zukunft stärker im Zusammenhang mit den übrigen erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsgängen zu sehen. Das Studium der Sonderpädagogik wird damit den Charakter eines Erweiterungsstudiums erhalten. Dabei ist jedoch darauf zu achten, daß das wissenschaftliche Wahlfach — etwa im Gegensatz zu den Frankenthaler Beschlüssen der KMK — unerläßlicher Bestandteil des Studiums bleibt.

Es wären folgende inhaltliche Bestandteile des Studiums zu nennen:

- A) Kernstudium der Erziehungswissenschaft (unter Einschluß der Nachbardisziplinen der Pädagogik: Philosophie, Psychologie, Soziologie, Politologie)
- B) Fachstudium
 - 1. Wahlfach
 - 2. Didaktik des Wahlfaches
- C) Schwerpunktstudium der Sonderpädagogik
 - 1. Theorie der Sondererziehung
 - a) Geschichte, Begriffsbildung, Gegenstandsbereich, Anthropologie des Behinderten, Wissenschaftstheorie
 - b) Sozialpädagogik
Allgemeine Soziologie und Psychologie der Behinderten
 - 2. Sonderschulpädagogik der gewählten zwei Fachrichtungen (Blindenpädagogik, Sehbehindertenpädagogik, Gehörlosenpädagogik, Schwerhörigenpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik, Körperbehindertenpädagogik, Verhaltensgestörtenpädagogik)
 - a) Theorie der Schule und der allgemeinen Didaktik des besonderen Schulbereichs
 - b) Fachdidaktik im Zusammenhang mit der Didaktik des Wahlfaches im Hinblick auf die gewählten Sonderschulfachrichtungen
 - c) Soziologie und Psychologie der jeweiligen Behinderungsarten
 - d) sprachwissenschaftliche Probleme der jeweiligen Behinderungsarten
 - 3. Medizinische Veranstaltungen für Sonderschullehrer
 - a) Anatomie, Neurologie, Physiologie der Behinderungen
 - b) spezielle Fachrichtungen der Medizin in bezug auf die gewählten Sonderschulfachrichtungen (Ophthalmologie, HNO-Heilkunde, Psychopathologie, Pädiatrie und Orthopädie, Psychotherapie)

Die zu erwartende Neuordnung des Bildungswesens, in dem die Sonderschule heute noch eine relativ isolierte vierte vertikale Säule des Schulwesens darstellt, wird für das Sonderschullehrerstudium gewisse Konsequenzen nach sich ziehen, die andererseits nicht ohne Rückwirkung auf die allgemeine Lehrerbildung bleiben dürfen. So ist es denkbar und erforderlich, daß mit dem Versuch einer Integration von Lernbehinderten, Verhaltensgestörten und Sprachbehinderten in das allgemeine Schulsystem und mit der Installierung von Fördermaßnahmen der Grundschule, die das Entstehen eben jener Bildungsbehinderungen verhindern sollen, Elemente der bisherigen Sonderpädagogik in jede Lehrerbildung aufgenommen werden. Das gilt vor allem für Informationen über Lernbehinderungen, Verhaltensstörungen und Sprachstörungen, die in das Grundstudium der Lehrer eingebracht werden müssen. Nur wenn alle Lehrer über entsprechende Kenntnisse pädagogischer, medizinischer, psychologischer und soziologischer Fakten verfügen, kann durch rechtzeitige Fördermaßnahmen jenem Schulversagen entgegengewirkt werden, das heute beim Gros der leichten Behinderungsarten

einen erziehungstheoretischen Überbau, eine separate Schulform und eine besondere Lehrerbildung als schul- und gesellschaftspolitisches Situationsprodukt auswirft.

Literaturverzeichnis:

ULRICH BLEIDICK, Aufgabe und Aufbau des sonderpädagogischen Studiums (mit Bibliographie),
Z. f. Heilpäd. 20 (1969) 1—21.

Lehrerbildung in der DDR

Auf dem VII. Pädagogischen Kongreß, der Anfang Mai 1970 in Ostberlin stattfand, betonte MARGOT HONECKER, Volksbildungsminister der DDR: „Wir haben uns hohe Ziele gestellt. Der Weg des sozialistischen Bildungswesens bis in die 80ziger Jahre hinein ist abgesteckt. Wir wissen: Die Verwirklichung der vor uns liegenden Aufgaben wird in erster Linie von der hingebungsvollen Arbeit aller Pädagogen entschieden“⁽¹⁾. Zugleich verwies sie darauf, daß die Wechselbeziehungen zwischen Gesellschaft und Schule eine neue Qualität der Ausbildung und Erziehung der Lehrer verlangt, die von der Dynamik der Schulentwicklung bestimmt wird, und daß in der Lehrerbildung ein bestimmter bildungspolitischer Vorlauf geschaffen werden müsse. „Vorlauf schaffen, das bedeutet, die Studenten mit einem hohen Fachwissen und gründlichen Kenntnissen in der pädagogischen Theorie auszurüsten und sie auf eine schöpferische, wissenschaftliche Arbeit vorzubereiten. Pädagogische Arbeit ist wissenschaftliche Tätigkeit. Sie verlangt vom Pädagogen, will er die wachsenden Aufgaben immer gut meistern, ständige Weiterbildung. Dazu muß ihn die Ausbildung schon heute befähigen. Vorlauf schaffen schließt ein, die gesamte Ausbildung mit der fortgeschrittenen pädagogischen Praxis zu verbinden, die Studenten in die Durchsetzung des Neuen einzubeziehen“⁽²⁾. Diese Forderung ist im Zusammenhang mit ihrer kritischen Feststellung zu verstehen, „daß die Ausbildung in den pädagogischen Disziplinen nicht immer den neuen Anforderungen der Schulpraxis entspricht“⁽³⁾. Die wesentlichste Aufgabe einer den neuen Anforderungen entsprechend umzugestaltenden Lehrerbildung aber sei es, die Lehrerstudenten mit hohen politisch-moralischen und charakterlichen Eigenschaften auszurüsten und ihnen ein hohes Pflichtbewußtsein anzuerziehen, das von dem gesellschaftlichen Auftrag bestimmt wird, die Kinder in der DDR zu hochgebildeten Sozialisten zu erziehen⁽⁴⁾.

Nachdem nun aber ein neues Lehrplanwerk für alle Klassen der allgemeinbildenden Schulen in der DDR vorliegt⁽⁵⁾ und auch eine neue Aufgabenstellung für die staatsbürgerliche Erziehung der Schuljugend verabschiedet wurde⁽⁶⁾, die es mit dem Ziel zu realisieren gilt, einen DDR-sozialistisch engagierten jungen Staatsbürger zu erziehen⁽⁷⁾, besteht auch die Hauptaufgabe der Lehrerbildung darin, einen entsprechenden DDR-sozialistischen Lehrer auszubilden und zu erziehen.

Das Leitbild des sozialistischen Lehrers

Das normative Leitbild des „sozialistischen Lehrers“ in der DDR wird durch folgende „Zehn Gebote“ umschrieben:

„Der sozialistische Lehrer eignet sich das von der Partei der Arbeiterklasse in prognostischer Sicht erarbeitete Menschenbild des Sozialismus an, um es in seiner täglichen Arbeit zu verwirklichen ...

Der sozialistische Lehrer übt seinen Beruf in erster Linie als politisch-ideologischen Beruf und wichtigsten persönlichen Beitrag zur Vollendung des Sozialismus in der DDR aus ...

Der sozialistische Lehrer eignet sich jene wissenschaftlichen Kenntnisse und marxistisch-leninistischen Überzeugungen an, die für die Heranbildung allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten erforderlich sind ...

Der sozialistische Lehrer strebt nach pädagogischer Meisterschaft, um alle Kinder zur bewußten und selbständigen Aneignung der Wissenschaft und der Kultur zu befähigen ...

Der sozialistische Lehrer hilft den Schülern, die sozialistische Lebenspraxis in ihren Kollektiven und bei der bewußten Gestaltung ihrer gesellschaftlichen Beziehungen selbständig zu entwickeln ...

Der sozialistische Lehrer strebt danach, seinen pädagogischen Führungsstil als Ausdruck der sozialistischen Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler ständig zu vervollkommen ...

Der sozialistische Lehrer wirkt an der Schaffung des einheitlich handelnden Pädagogenkollektivs mit und fühlt sich für die Arbeit der gesamten Schule verantwortlich ...

Der sozialistische Lehrer strebt danach, das Ansehen und die Wirksamkeit der sozialistischen Schule als staatliches Instrument der sozialistischen Bildung und Erziehung ständig zu erhöhen ...

Der sozialistische Lehrer strebt danach, bei sich selbst und den mit ihm im Pädagogenkollektiv vereinten Lehrern die Züge des sozialistischen Volkslehrers zu verwirklichen ...

Der sozialistische Lehrer ist bestrebt, die zehn Grundsätze der sozialistischen Moral in seinem gesamten beruflichen und persönlichen Leben vorbildlich zu erfüllen ...⁽⁸⁾.

Auf diesem Hintergrund ist auch die Bestimmung des Bildungsgesetzes von 1965: „Die wichtigste gesellschaftliche Aufgabe des Lehrers und Erziehers ist als eine qualifizierte sozialistische Bildungs- und Erziehungsarbeit“⁽⁹⁾ zu verstehen, die als Tenor auch die zahlreichen anderen die Tätigkeit des Lehrers in der DDR bis ins einzelne regelnden Vorschriften bestimmt, so die Arbeitsordnung für die Lehrkräfte und Erzieher⁽¹⁰⁾ und die Schulordnung⁽¹¹⁾, und durch umfangreiche Pflichtenkataloge konkretisiert wird. Um aber die angehenden wie die bereits tätigen Lehrer zu befähigen, die ihnen übertragenen anspruchsvollen Aufgaben und Pflichten zu erfüllen, wurde es als notwendig angesehen, auch die Aus- und Weiterbildung der Lehrer entsprechend umzugestalten; eine solche Umgestaltung ist seit 1965 konzipiert und zu einem großen Teil auch schon vollzogen worden. So erfolgt die Ausbildung der Lehrer für die allgemeinbildenden Schulen, auf die sich die Darstellung im folgenden beschränkt, nunmehr nur noch auf zwei Ebenen: die Lehrer für die unteren Klassen werden an den Instituten für Lehrerbildung, also auf Fachschulebene, und die Fachlehrer für die übrigen Klassen werden an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Pädagogischen Instituten, die bis 1975 in Pädagogische Hochschulen umgewandelt werden sollen, also auf Hochschulebene ausgebildet.

Die Ausbildung der Lehrer für die unteren Klassen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule

Entsprechend der Neuorientierung der Bildung und Erziehung der Schüler der Unterstufe, die vor allem auf eine Erhöhung der Wissenschaftlichkeit des Inhalts und der Methodik zielt, wurde auch die Ausbildung der Unterstufenlehrer an den Instituten für Lehrerbildung neu gestaltet. Nach der „Konzeption zur Neugestaltung der Ausbildung der Lehrer für die unteren Klassen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule“ vom 23. Febr. 1965¹²⁾ erwerben die künftigen Unterstufenlehrer ab Schuljahr 1969/70 die Lehrbefähigung nicht mehr für alle, sondern nur noch für drei Fächer, und zwar für Mathematik und Deutsch als die tragenden Fächer der Unterstufe sowie für eines der Fächer Werken, Körpererziehung, Kunsterziehung, Musik oder Schulgartenunterricht als wahlweise-obligatorisches Fach. Zugleich wurde die Studiendauer um ein Jahr auf vier Jahre verlängert.

Die Institute für Lehrerbildung wurden verpflichtet, alle erforderlichen Maßnahmen zu ergreifen, um

1. den Studenten feste marxistisch-leninistische Kenntnisse zu vermitteln und die Wirksamkeit ihrer politisch-ideologischen Erziehung zu verstärken,
2. das fachwissenschaftliche Niveau der Ausbildung wesentlich zu erhöhen,
3. die pädagogisch-methodische und psychologische Ausbildung entsprechend den neuen Anforderungen der Schulpraxis und den neuesten Ergebnissen der pädagogischen Forschung — vor allem der Sowjetunion — qualitativ entscheidend zu verbessern und effektiver zu gestalten,
4. die Einheit von Theorie und Praxis in der Ausbildung zu festigen und
5. auf der Grundlage dieser inhaltlichen Anforderungen entsprechende Veränderungen in der Organisation des Studiums vorzunehmen¹³⁾.

Die Ausbildung der Unterstufenlehrer ist in folgende Bereiche gegliedert:

1. Ausbildung in Marxismus-Leninismus
2. Erweiterung der Allgemeinbildung
3. Pädagogisch-psychologische Grundausbildung
4. Fachwissenschaftliche und methodische Ausbildung
5. Ausbildung in der Schulpraxis.

Die Ausbildung im Fach Marxismus-Leninismus umfaßt das Studium der Werke der Klassiker des Marxismus-Leninismus und des Parteiprogramms der SED von 1963 sowie die wesentlichen Beschlüsse der SED und der Regierung der DDR. Das Schwergewicht wird dabei auf die Politische Ökonomie des Sozialismus gelegt.

Da in die Unterstufenlehrausbildung sowohl Bewerber aufgenommen werden, die die 10. Klasse absolviert haben, als auch solche, die zwar keinen Abschluß der 10. Klasse erreicht haben, jedoch in einer Aufnahmeprüfung als geeignet befunden wurden, sieht die Unterstufenlehrausbildung auch eine Erweiterung der Allgemeinbildung vor. Dabei handelt es sich einmal um die Erhöhung der russischen Sprachkenntnisse, aber auch um die Erweiterung von Kenntnissen auf naturwissenschaftlichem Gebiet. Dazu werden fakultative Lehrveranstaltungen angeboten.

Die pädagogisch-psychologische Grundausbildung erfolgt vor allem durch den pädagogisch-psychologischen Grundkurs, der auf die speziellen Belange der Unterstufe zugeschnitten ist. In diesem Rahmen sollen die Studenten auch auf die Arbeit in der Kinderorganisation „Junge Pioniere“ vorbereitet werden und dabei die Befähigung erwerben, eine Jungpioniergruppe zu leiten bzw. Gruppenleitern der Jungpioniergruppen pädagogische Anleitung und Hilfe zu geben.

Die fachwissenschaftliche und die methodische Ausbildung erfolgen für die beiden Hauptfächer Deutsch und Mathematik sowie für ein obligatorisch zu wählendes Drittfach. Das Schwergewicht der methodischen Ausbildung liegt bei den methodischen Problemen der Arbeit mit den Schulanfängern in den jeweiligen Unterrichtsfächern.

Die Ausbildung in der Schulpraxis erfolgt vor allem im Rahmen der verschiedenen Praktika, deren Zahl, Art und Dauer aus dem nachstehenden Rahmenplan zum Ablauf des Studiums zu entnehmen sind¹⁴):

1. Semester: 19 Wochen

davon 14 Wochen Lehrveranstaltungen

bis zu 4 Wochen Arbeitseinsatz auf der Grundlage zentraler Regelungen

1 Woche Exkursion und Sportfest

2. Semester: 20 Wochen

davon 17 Wochen Lehrveranstaltungen

3 Wochen vormilitärische Ausbildung

3. Semester: 20 Wochen

davon 12 Wochen Lehrveranstaltungen

3 Wochen Einführungspraktikum

4 Wochen Arbeitseinsatz auf der Grundlage zentraler Regelungen

1 Woche Exkursion und Sportfest

4. Semester: 20 Wochen

davon 14 Wochen Lehrveranstaltungen

2 Wochen Fachpraktikum der Wahlfächer

1 Woche Praktikum im Kindergarten

3 Wochen Praktikum in der Sommerferiengestaltung

5. Semester: 20 Wochen

davon 11 Wochen Lehrveranstaltungen

bis zu

4 Wochen Arbeitseinsatz auf der Grundlage zentraler Regelungen

4 Wochen Schulpraktikum

1 Woche Exkursion und Sportfest

6. Semester: 17 Wochen

davon 15 Wochen Lehrveranstaltungen

2 Wochen Prüfungen

7. Semester: 20 Wochen

Schulpraktikum und Lehrveranstaltungen

8. Semester: 17 Wochen

davon 11 Wochen Lehrveranstaltungen

2 Wochen Prüfungen

3 Wochen zum Niederschreiben der Hausarbeit

1 Woche Exkursion und Sportfest

Gemäß der „Konzeption zur Neugestaltung der Ausbildung der Erzieher“ vom 10. Januar 1967¹⁵⁾ erwerben auch die Erzieher in ihrer dreijährigen Ausbildung, zusätzlich zu ihrer Befähigung für die Erziehungs- und Betreuungsarbeit in Tagesschulen, Kinderheimen, Jugendwohnheimen usw., die Lehrbefähigung für die Unterstufe. Während die Unterstufenlehrer in vier Jahren so ausgebildet werden, daß sie in den tragenden Fächern Deutsch und Mathematik sowie darüber hinaus in einem weiteren Fach unterrichten können, erwerben die Erzieher die Lehrbefähigung für zwei Fächer, die für den außerunterrichtlichen Bereich von Bedeutung sind; dabei werden in der Regel die Fächer Kunsterziehung und Musikerziehung, Werkunterricht und Körpererziehung sowie Schulgartenunterricht und Naturwissenschaften miteinander kombiniert¹⁶⁾.

Die Fachlehrerausbildung als strukturbestimmende Aufgabe der Universitäten und Hochschulen

Mit dem Staatsratsbeschluß über die Weiterführung der dritten Hochschulreform und die Entwicklung des Hochschulwesens bis 1975¹⁷⁾ wurde ein Katalog umfangreicher und durchgreifender Maßnahmen verabschiedet, die darauf zielen, Forschung und Lehre an den Universitäten und Hochschulen in der DDR intensiver und effektiver zu gestalten. Da nach Auffassung der SED-Führung die Wissenschaft nur dann als Hauptproduktivkraft voll wirksam werden kann, wenn Forschung und Lehre, von dem erkennbaren wissenschaftlich-technischen Höchsteniveau in der Welt ausgehend, inhaltliche und organisatorisch so geplant und geleitet werden, daß insbesondere auf den für die Volkswirtschaft der DDR bestimmenden Gebieten Spitzenleistungen errungen werden, sollen vor allem eine forschungsbezogene Lehre und ein wissenschaftlich-produktives Studium verwirklicht werden.

Von grundlegender Bedeutung für die Lehrerbildung ist jedoch die Bestimmung: „Die Ausbildung und Erziehung der sozialistischen Lehrer ist eine strukturbestimmende Aufgabe unserer Universitäten und Hochschulen. . . Die Ausbildung der Fachlehrer auf hohem Niveau erfordert die Gestaltung eines spezifischen Studienganges des Lehrstudiums an allen Universitäten und Hochschulen, beginnend mit dem ersten Studienjahr. Sie umfaßt vier Jahre und schließt mit dem Diplom ab.“¹⁸⁾

In einer besonderen Anweisung über die Leitung der Lehrerbildung an den Universitäten und Hochschulen¹⁹⁾ wird bestimmt, daß auf der Grundlage des Beschlusses des Staatsrates zur Weiterführung der dritten Hochschulreform und der „Konzeption zur

perspektivischen Entwicklung der Ausbildung von Fachlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in der Deutschen Demokratischen Republik für den Zeitraum von 1969—1980²⁰⁾“ und der verbindlichen Studienprogramme eine einheitliche, koordinierte Planung und Leitung der Lehrerbildung an den Universitäten und Hochschulen zu sichern ist. Zu diesem Zweck ist an jeder Universität und Hochschule ein Direktor für Erziehung und Ausbildung berufen worden, der im Auftrage des Rektors, der wiederum die Gesamtverantwortung trägt, den Gesamtprozeß der Lehrerbildung an der betreffenden Hochschule zu planen und zu leiten hat. Der Direktor für Erziehung und Ausbildung ist zugleich Vorsitzender der Kommission Lehrerbildung, die als beratendes Gremium des Rektors an der Lösung grundsätzlicher politisch-ideologischer und wissenschaftlich-organisatorischer Aufgaben der Lehrerbildung arbeitet. Zur Unterstützung des Direktors für Erziehung und Ausbildung ist außerdem die Abteilung Lehrerbildung im Direktorat tätig, deren Leiter zugleich Sekretär der Kommission Lehrerbildung ist²¹⁾. Damit wird der Lehrerbildung eine ihrer Bedeutung entsprechende besondere Stellung an den Universitäten und Hochschulen der DDR gesichert.

Grund- und Fachstudium der Diplom-Fachlehrer

An den Universitäten, an den Pädagogischen Hochschulen und auch noch an den Pädagogischen Instituten, die jedoch bis 1975 in Pädagogische Hochschulen umgewandelt werden sollen²²⁾, werden Diplom-Fachlehrer in zwei Fächern für die allgemeinbildende polytechnische Oberschule ausgebildet. So werden zum Beispiel an der Universität Leipzig Fachlehrer für die allgemeinbildende polytechnische Oberschule mit folgenden Fächerkombinationen ausgebildet: Physik/Mathematik, Chemie/Mathematik, Chemie/Biologie, Geschichte/Russisch, Deutsch/Geschichte, Kunsterziehung/Geschichte, Musikerziehung/Deutsch, Englisch/Deutsch, Russisch/Englisch, Französisch/Deutsch, Russisch/Sorbisch. Die Ausbildung als Diplom-Fachlehrer für eine der angeführten Fachkombinationen erfolgt in einem vierjährigen Direktstudium, das in ein zweijähriges Grundstudium und in ein zweijähriges Fachstudium untergliedert ist²³⁾.

Die Ausbildung zum Diplom-Fachlehrer für zwei Fächer, die den Charakter eines wissenschaftlich-produktiven Studiums tragen soll, umfaßt folgende Bereiche:

1. Grundlagen des Marxismus-Leninismus
2. Fachwissenschaften (Haupt- und Nebenfach)
3. Erziehungswissenschaften (Pädagogik, Psychologie und Methodik)
4. Einführung in die Logik und Wissenschaftstheorie oder Einführung in die Kybernetik und Datenverarbeitung
5. Erweiterung der Allgemeinbildung (Mathematik, Naturwissenschaften, Technik, Fremdsprachen)
6. Sport
7. Militärische Ausbildung bzw. Ausbildung in Zivilverteidigung.

Die gesamte theoretische Ausbildung soll in möglichst enge und effektive Verbindung mit der praktisch-politischen und praktisch-pädagogischen Arbeit der Lehrerstudenten

mit Pionier- und FDJ-Gruppen an den Ausbildungsschulen gebracht werden. Ferner sollen die verschiedenen pädagogischen Praktika die Höhepunkte der praktischen Tätigkeit im Rahmen der Ausbildung bilden und als Kriterien dafür genommen werden, inwieweit der Student den Anforderungen der sozialistischen Schule entspricht.

Die erste Phase des Diplom-Fachlehrer-Studiums, das zweijährige Grundstudium, umfaßt obligatorische Lehrveranstaltungen mit 29 bis 32 Wochenstunden. Im Grundstudium wird das Studium in allen Bestandteilen begonnen und zum Teil auch schon abgeschlossen, z. B. die Einführungskurse „Logik und Wissenschaftstheorie“ oder „Kybernetik und Datenverarbeitung“. Während des Grundstudiums finden zwei Praktika statt, und zwar das Praktikum in der Sommerferiengestaltung (vier Wochen nach dem 2. Semester) und das pädagogisch-psychologische Praktikum (drei Wochen nach dem 3. Semester).

Den Kern der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, die das Studium der Fächer Pädagogik, Psychologie und Methodik der Unterrichtsfächer umfaßt, bildet der erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogisch-psychologische Grundkurs; er umfaßt folgende inhaltliche Bereiche:

1. die pädagogisch-psychologischen Grundlagen der sozialistischen Bewußtseinsbildung,
2. die bildungstheoretischen Grundlagen des Unterrichts an der sozialistischen Schule,
3. die pädagogisch-psychologischen Grundlagen des Lehrens und Lernens in der sozialistischen Schule,
4. die Einheit und Wechselwirkung zwischen erziehungstheoretischen und bildungstheoretischen Grundlagen inner- und außerhalb des Unterrichts sowie
5. die Einheit von Bildung, Erziehung und Entwicklung auf der Grundlage der marxistisch-leninistischen Entwicklungstheorie.

Im Zusammenhang mit diesem erziehungswissenschaftlichen Grundkurs werden während des Grundstudiums auch schon einzelne Teildisziplinen der Erziehungswissenschaften vertieft gelehrt. Das Grundstudium wird mit der Vorprüfung abgeschlossen.

Die 52 Wochen des Studienjahres sind an der Universität Leipzig folgendermaßen eingeteilt:

Mindestens 40 Wochen für Lehrveranstaltungen, Praktika, Exkursionen, angeleitetes und kontrolliertes Selbststudium;

etwa 5 Wochen militärische Ausbildung bzw. Ausbildung in Zivilverteidigung (für das 2. Studienjahr) und der „Einsatz im Leipziger Studentensommer“ (FDJ-Brigaden in Schwerpunkten der Industrie, Landwirtschaft und des Bauwesens, Einsatz in Pionierferienlagern und anderes);

4 Wochen Hochschulferien (zusammenhängend);

3 Wochen vorlesungsfreie Zeit (Weihnachten, Ostern, Pfingsten und gesetzliche Feiertage)^{23a)}.

Zum Abschluß des Grundstudiums, also am Ende des 4. Semesters, werden die Prüfungen im Nebenfach und in Pädagogik und Psychologie abgelegt²⁴⁾.

Der Gestaltung des Studienablaufs der zweiten Phase der Fachlehrausbildung, des zweijährigen Fachstudiums, wird für die volle Verwirklichung des intendierten wissenschaftlich-produktiven Studiums in der Fachlehrausbildung, für die Erreichung eines

hohen Grades der selbständigen Aneignung wissenschaftlicher Erkenntnisse und ihrer Anwendung in der Praxis durch die Studenten und damit für die Ausbildung sozialistischer Lehrer entsprechend dem vorgegebenen Leitbild große Bedeutung beigemessen. Die Wochenstundenzahl für die obligatorischen Lehrveranstaltungen liegt daher „nur“ zwischen 21 und 27 Stunden. Durch den verminderten Umfang der obligatorischen Lehrveranstaltungen sollen die Studenten mehr Zeit für die selbständige wissenschaftlich-produktive Tätigkeit gewinnen.

Im Fachstudium wird die Ausbildung in den Grundlagen des Marxismus-Leninismus, im Hauptfach und in den Erziehungswissenschaften fortgesetzt, die Ausbildung in der Methodik der Unterrichtsfächer begonnen sowie ein wahlweise-obligatorisches Studium in einem der Bestandteile der Fachlehrerausbildung durchgeführt, z. B. im Hauptfach, in der Methodik des Hauptfaches, in Pädagogik, in Pädagogischer Psychologie oder in Marxismus-Leninismus²⁵). Auch die Sportausbildung der Studenten wird fortgesetzt.

Während der Phase des Fachstudiums werden zwei Praktika durchgeführt, und zwar

1. das Fachpraktikum, das vier Wochen nach dem 6. Semester im Hauptfach absolviert wird, und
2. das große Schulpraktikum, das im 8. Semester durchgeführt wird, nach den Winterferien der allgemeinbildenden Oberschule beginnt und 11 oder 15 Wochen dauert²⁶).

Das große Schulpraktikum gilt als Höhepunkt der praktischen Ausbildung und erste große Bewährungsprobe als künftige Fachlehrer, in dem alle Ergebnisse der Teildisziplinen der Ausbildung angewendet werden müssen. Deshalb soll die Tätigkeit der Studenten während des Praktikums auf die weitgehend selbständige Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts in beiden Fächern konzentriert werden.

Vor Beginn des großen Schulpraktikums im 8. Semester müssen die Lehrerstudenten die Diplomarbeit abgeben. Die Prüfungen im Hauptfach sollen bis Mitte Januar (7. Semester) abgeschlossen sein; das gilt vor allem für die abschließende Prüfung; denn einzelne Prüfungen können bereits vorher in zeitlich gestaffelter Folge abgelegt werden. Am Ende des 7. Semesters erfolgt die Prüfung in Marxismus-Leninismus. Die schulpraktische Prüfung wird in Form von je einer Prüfungslektion in der Methodik des Hauptfaches und in der Methodik des Nebenfaches während des großen Schulpraktikums abgelegt. Die theoretischen Prüfungen in der Methodik des Haupt- und Nebenfaches erfolgen entweder im Anschluß an die Prüfungslektion während des großen Schulpraktikums an der Schule oder nach dem großen Schulpraktikum an der betreffenden Lehrerausbildungsstätte. Eine gesonderte Prüfung in derjenigen Disziplin, in der der Student seine Diplom-Arbeit schreibt, wird nicht abgehalten. Die Verteidigung der Diplomarbeit soll so durchgeführt werden, daß der Student seine Kenntnisse in der betreffenden Disziplin nachweisen kann²⁷).

Den Absolventen des Fachlehrerstudiums im Direkt-, Fern- und Abendstudium wird nach erfolgreicher Ablegung der erforderlichen Prüfungen der akademische Grad „Diplom-Lehrer“ verliehen. Neben der Urkunde über das Diplom erhalten die erfolgreichen Absolventen des Fachlehrerstudiums auch das Staatsexamenszeugnis mit den Angaben über die Ergebnisse der einzelnen Prüfungen und dem Vermerk über die Erteilung der Lehrbefähigung für den Fachunterricht bis zur 10. Klasse der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in den studierten Unterrichtsfächern bzw. Fachkom-

binationen; sofern das Studium mit dem Ziel der Lehrbefähigung für die 12. Klasse aufgenommen wurde, wird ein entsprechender Vermerk aufgenommen²⁸⁾).

War es bisher so, daß die Lehrbefähigung für die Erweiterte Oberschule, d. h. für die Abiturstufe mit den Klassen 11 und 12, entweder in einem um 1 Jahr, also auf 5 Jahre verlängerten Direktstudium oder aber durch ein Zusatzstudium im Fern- oder Abendstudium erlangt wurde, so scheint jetzt folgende Regelung zu gelten: „Der Einsatz des Diplom-Fachlehrers erfolgt in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Über den Einsatz in der Erweiterten Oberschule entscheidet aufgrund der politischen Haltung und der fachlichen Leistungen des Lehrers der Kreisschulrat, wobei der Einsatz in der EOS in der Regel erst nach Bewährung in der Oberschule erfolgt“²⁹⁾).

Das Forschungsstudium

Entsprechend den „Prinzipien zur weiteren Entwicklung der Lehre und Forschung an den Hochschulen der Deutschen Demokratischen Republik³⁰⁾“ ist als dritte Phase des Universitäts- und Hochschulstudiums das Forschungsstudium vorgesehen, das zwei bis drei Jahre dauern soll. Nach der „Anordnung über das Forschungsstudium“ vom 1. Juni 1970³¹⁾ besteht die Hauptaufgabe des Forschungsstudiums darin, „wissenschaftlich hochqualifizierte sozialistische Kader auszubilden und zu erziehen, die durch ihre parteiliche und bewußte schöpferische Arbeit für die umfassende Stärkung des Sozialismus wirken.“³²⁾ Das Forschungsstudium soll die grundlegende Ausbildungsform für die Heranbildung des promovierten wissenschaftlichen Nachwuchses für Wissenschaft und Praxis, insbesondere für die Hochschulen, wissenschaftlichen Akademien und die sozialistischen Großforschungszentren sein. Durch das aktive Mitwirken der Forschungsstudenten in der kollektiven Forschungsarbeit unter der Leitung erfahrener Wissenschaftler soll ihr Streben nach Spitzenleistungen entwickelt werden. Das Forschungsstudium schließt mit dem Erwerb des akademischen Grades „Doktor eines Wissenschaftszweiges“ ab. Das erziehungswissenschaftliche Forschungsstudium schließt mit dem Grad des Doctor paedagogicae (Dr. paed.) ab³³⁾. In diesem Zusammenhang muß noch angemerkt werden, daß es seit 1969 in der DDR, gemäß der Promotionsordnung B, auch noch einen höheren Doktorgrad gibt, nämlich den „Doktor der Wissenschaften“ (Dr. sc.)³⁴⁾. Für den Bereich der Erziehungswissenschaften lautet dieser Grad Doctor scientiae paedagogicae (Dr. sc. paed.)³⁵⁾. Der neue Grad „Doktor der Wissenschaften“ bedeutet eine Ablösung, jedoch keine Ersetzung des Dr. habil.³⁶⁾.

Nach der „Direktive zur Regelung der Verfahrensweise bei der Durchführung des Forschungsstudiums für Lehrerstudenten“ vom 29. Mai 1969³⁷⁾ ist es das Ziel des Forschungsstudiums für Lehrerstudenten, der Schule in der DDR hochqualifizierte promovierte Fachlehrer zur Verfügung zu stellen sowie geeignete Kader als wissenschaftlichen Nachwuchs für eine Tätigkeit als Lehrerbildner vorzubereiten. Für dieses Forschungsstudium sollen solche Lehrerstudenten ausgewählt werden, deren politisch-ideologische sowie charakterliche Haltung gewährleistet, daß sie den hohen Anforderungen ihres künftigen Einsatzes im Bildungssystem der DDR gerecht werden.

Bei Aufnahme des Forschungsstudiums müssen die betreffenden Lehrer in einer schriftlichen Vereinbarung mit der entsprechenden Universität oder Hochschule ihre

Bereitschaft verbindlich erklären, nach Abschluß des Forschungsstudiums als Lehrer in einer allgemeinbildenden polytechnischen Schule zu arbeiten.

Entsprechend dem Ziel des Forschungsstudiums für Lehrerstudenten werden in der Regel Forschungsthemen aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften einschließlich ihrer Grenzgebiete bzw. aus den historischen, philologischen, kunst-, musik- und sportwissenschaftlichen Disziplinen gewählt. Unabhängig davon wird eine obligatorische erziehungswissenschaftliche Ausbildung weitergeführt. Für die Absolventenjahrgänge des Lehrerstudiums 1971/72 wurde die Zahl der Bewerber auf 2 % der jeweiligen Absolventenjahrgänge des Lehrer-Fachstudiums begrenzt. Für die Auswahl werden strenge Maßstäbe, vor allem im Hinblick auf die politisch-ideologische Haltung angelegt. Das gilt nicht nur für die Bewerber für das Forschungsstudium, sondern überhaupt für das Lehrerstudium. Den Nachweis der geforderten Qualitäten müssen die Bewerber für das Lehrerstudium in Eignungsprüfungen, Aufnahmegesprächen und zum Teil auch in Aufnahmeklausuren nachweisen³⁸⁾.

Das wissenschaftlich-produktive Studium der Lehrerstudenten

Zur Verwirklichung der geforderten forschungsbezogenen Lehre und des wissenschaftlich-produktiven Studiums sollen die Studenten, beginnend mit dem ersten Studienjahr, durch vielfältige, in das Studium integrierte Formen wissenschaftlich-produktiver Tätigkeit mit effektiven Methoden der wissenschaftlichen Arbeit vertraut gemacht und zu selbständiger, schöpferischer Leistung befähigt werden. Besonders gefördert werden soll dabei die Mitarbeit von Studenten in den Forschungskollektiven der Sektionen der Universitäten und Hochschulen bzw. in Forschungsverbänden. Dem gleichen Ziel dient auch die Präzisierung der bestehenden bzw. die Ausarbeitung neuer Grund- und Fachstudienpläne. Damit soll, zum Zwecke der Einheit von Lehre und Forschung, ein hoch-effektives Hochschul-Lehrplanwerk entstehen, das der Dynamik des gesellschaftlichen und wissenschaftlich-technischen Fortschritts gerecht wird und das eine moderne sozialistische Hochschulbildung und Erziehung gewährleistet. Dabei sollen die Grund- und Fachstudienpläne auf den ständig wachsenden Vorleistungen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen und der berufsbildenden Schulen aufbauen und auch dem Prinzip der Einheit von Ausbildung und Weiterbildung entsprechen³⁹⁾.

Die Anwendung dieser generellen Forderungen auf das Lehrerstudium wird in der Zielsetzung zusammengefaßt: „Sein wissenschaftlich-produktiver Charakter muß sich vor allem darin erweisen, daß der künftige Lehrer befähigt und bereit ist, einen parteilichen und wissenschaftlich einwandfreien Unterricht durchzuführen. . . Das Element des Produktivseins muß sich im Lehrerstudium vor allem im praxisverändernden wissenschaftlichen Tätigsein des künftigen sozialistischen Erziehers durchsetzen“⁴⁰⁾.

Die Forderung nach einem wissenschaftlich-produktiven Studium betrifft sowohl das Studium der Fachwissenschaften als auch das erziehungswissenschaftliche Studium einschließlich der Praktika. Die unter diesem Gesichtspunkt erarbeiteten neuen Studienprogramme für die Ausbildung der Lehrer werden seit dem Beginn des Studienjahres 1969/70 praktisch erprobt. Die Sektion Pädagogik und Psychologie der Universität Leipzig hat eine erste Konzeption für die Gestaltung des wissenschaftlich-produktiven

Studiums der Lehrerstudenten in der pädagogischen und psychologischen Ausbildung erarbeitet, z. T. erprobt und dem VII. Pädagogischen Kongreß feierlich überreicht. Diese Konzeption geht von folgenden „Prinzipien des wissenschaftlich-produktiven Studiums in der Lehrerbildung“ aus:

1. Entscheidend für die Verwirklichung des wissenschaftlich-produktiven Studiums ist die umfassende Aneignung des Marxismus-Leninismus, die Beherrschung der allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des sozialistischen Aufbaus sowie die allseitige Durchdringung des gesamten Studiums mit dem Marxismus-Leninismus und der sozialistischen Ideologie.
2. Wissenschaftlich-produktives Studium meint sowohl Wissensproduktion als auch Wissenschaftsproduktion.
3. Wissenschaftlich-produktives Studium reflektiert den in der Gestaltung des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus in Einheit mit der Bewältigung der wissenschaftlich-technischen Revolution begründeten Wandel im Charakter der sozialistischen Arbeit.
4. Die Wirkungskraft der bisher genannten Prinzipien liegt in ihrer dialektischen Einheit, im Systemcharakter des wissenschaftlich-produktiven Studiums.
5. Das Hauptkettenglied bei der Optimierung des wissenschaftlich-produktiven Studiums zu einem hocheffektiven System von klassenmäßiger Erziehung und forschungsbezogener Lehre ist die umfassende Verbindung der Lehrerausbildung mit der bildungspolitischen und pädagogischen Praxis der sozialistischen Schule⁴¹).

Wissenschaftlich-produktives Studium ist also zu verstehen als die Produktion neuer, praxiswirksamer wissenschaftlicher Ergebnisse in den Wissenschaften der Unterrichtsfächer ebenso wie in den pädagogisch-psychologischen Disziplinen, wozu die forschungsbezogene Lehre die Grundlage bilden sowie bis zu gegenseitiger Durchdringung von Forschung, Lehre und pädagogischer Praxis in allen Ausbildungsfragen entwickelt werden soll. Dies aber erfordert, alle Studenten von Beginn ihrer Ausbildung an schrittweise in die Forschungsarbeit einzubeziehen, und zwar derart, daß die Forschungsaufgaben der Studenten voll integrierte Bestandteile des gesamten Ausbildungsprogramms bilden. Das Prinzip der forschungsbezogenen Lehre verlangt aber auch, durch die produktive Tätigkeit der Studenten nachzuweisen, daß das, was in den Lehrveranstaltungen und im Selbststudium erarbeitet wird, in seinen wesentlichen Teilen notwendig ist, um die betreffenden Forschungsaufgaben zu erfüllen. Die wissenschaftlich-produktive Tätigkeit der Studenten verlangt deshalb aber auch die Abkehr von konventionellen, nur stoffvermittelnden Lehrveranstaltungen, in denen die Lösung aufgeworfener Probleme bereits eingeschlossen ist, sowie die Überwindung der vorwiegend rezeptiven Wissensaufnahme. Vielmehr sollen schon bei dem pädagogisch-psychologischen Grundkurs Komplex- und Problemvorlesungen in den Vordergrund treten sowie wissenschaftliche Arbeitsmethoden demonstriert und Impulse für die wissenschaftlich-produktive Selbstständigkeit der Studenten gegeben werden. Im Mittelpunkt von Seminaren, Übungen und Praktika sollen praxisbezogene Studienaufgaben stehen, die das selbständige Erarbeiten von wissenschaftlichen Erkenntnissen einschließen, deren Ergebnisse vor der Seminargruppe verteidigt werden⁴²).

Der pädagogisch-psychologische Grundkurs soll die entscheidenden wissenschaftlich-theoretischen Grundpositionen der sozialistischen Schulpolitik und Pädagogik in enger Verbindung zur Schulpraxis vermitteln und die Dialektik des Bildungs- und Erziehungsprozesses bewußt machen. Dabei soll die wissenschaftlich-produktive Tätigkeit der Studenten — im Sinne der Wissensproduktion — von Beginn des Studiums an systematisch entwickelt werden, und zwar

durch Anleitung der Studenten beim selbständigen Studium der pädagogisch-psychologischen Literatur und bildungspolitischen Dokumente,

durch Vorbereitung von Diskussionsgrundlagen und Kurzreferaten für die Seminare seitens einzelner Studenten und Studentengruppen mit dem Ziel, pädagogische oder psychologische Sachverhalte mit begrenztem Umfang wissenschaftlich zu erörtern,

durch weitgehend selbständige Analyse des neuen Lehrplanwerks und der neuen Aufgabenstellung für die staatsbürgerliche Erziehung als der entscheidenden Führungsdokumente der Bildungs- und Erziehungsarbeit,

durch Verbindung der in der Aufgabenstellung für die staatsbürgerliche Erziehung dargelegten Inhalte und Grundsätze mit der erzieherischen Tätigkeit der Studenten als Leiter von Pioniergruppen, von Arbeitsgemeinschaften und von FDJ-Zirkeln sowie

durch Vorbereitung auf selbständige Untersuchungen im Ferienlagerpraktikum nach vorgegebenen Zielstellungen und Lösungswegen⁴³).

Die praxisbezogene Lehrerausbildung

Nächst dem Prinzip des wissenschaftlich-produktiven Studiums soll das Prinzip der Einheit, d. h. einer möglichst engen Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung verwirklicht werden. Jedoch: „Es ist ein wissenschaftlich-theoretisches und praktisch-politisches Problem ersten Ranges, möglichst exakt zu bestimmen, worin Ziel und Inhalt der Verbindung der sozialistischen Lehrerbildung mit der Praxis bestehen⁴⁴); denn: „es genügt heute zum Beispiel nicht mehr, schlechthin auf die spätere Lehrertätigkeit vorzubereiten. Vielmehr muß die Ausbildung auf die revolutionäre Veränderung und Weiterentwicklung der Schulpraxis zielen.⁴⁵)“ — was allerdings systemimmanent gemeint und damit systemstabilisierend zu verstehen ist.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung soll seinen Ausdruck insbesondere darin finden, daß die Ausbildung die künftigen Lehrer befähigt, das neue Lehrplanwerk und die neue Aufgabenstellung der staatsbürgerlichen Erziehung effektiv zu verwirklichen. Dabei spielen die bereits erwähnten Praktika innerhalb des Grund- und des Fachstudiums eine bedeutende Rolle. Im Zusammenhang mit der Gestaltung eines wissenschaftlich-produktiven Studiums wird auch gefordert, die Praktika inhaltlich zu verändern, das heißt „das System der Praktika inhaltlich so zu präzisieren, daß in ihm die steigenden Anforderungen an die wissenschaftlich-produktive Tätigkeit der Studenten in der Praxis differenzierter und folgerichtig fixiert und ihre Realisierung noch zielgerichteter organisiert und durchgeführt werden.⁴⁶)“ In das Zentrum der Bemühungen aller Praktika wird die Befähigung der Studenten zu politisch-erzieherischer Arbeit mit den Schülerkollektiven und zu einer dementsprechenden, zunehmend selbst-

ständigen Gestaltung und Analyse pädagogischer Prozesse gerückt. Die oben bereits erwähnte „Konzeption für die Gestaltung des wissenschaftlich-produktiven Studiums der Lehrerstudenten in der pädagogisch-psychologischen Ausbildung“, die von der Sektion Pädagogik und Psychologie der Universität Leipzig 1970 vorgelegt wurde, enthält auch ein Konzept für das dreiwöchige pädagogisch-psychologische Praktikum (nach dem 3. Semester), während dessen sich die praktisch-politisch-erzieherische Tätigkeit der Studierenden ausschließlich auf die Arbeit mit Schülern im FDJ-Alter konzentrieren soll. Dabei sollen die Studenten die Aufgaben und die Arbeitsweise des Klassenleiters und des Fachlehrers bei der Arbeit mit den FDJ-Kollektiven der Schule entsprechend der Aufgabenstellung für die staatsbürgerliche Erziehung kennenlernen. Die wissenschaftlich-produktive Tätigkeit der Studenten besteht hierbei in einer analysierenden und einer politisch-erzieherischen Tätigkeit mit FDJ-Gruppen sowie in gezielten Hospitationen im Unterricht. Dabei sollen die Studenten das Wesen der politisch-ideologischen und pädagogisch-psychologischen Führungstätigkeit des Klassenleiters, die Zielstellung, Komplexität und Effektivität der Arbeit des Fachlehrers im Unterricht sowie die Probleme der Befähigung von FDJ-Mitgliedern zur Übernahme von Leitungsfunktionen kennenlernen. Die praktische Unterstützung des Klassenleiters durch die Studenten erfolgt also vor allem durch selbständiges Wirken im außerunterrichtlichen Bereich, durch die Abhaltung einer Qualifizierungsveranstaltung für FDJ-Leitungsmitglieder und durch die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einer Mitgliederversammlung gemeinsam mit der Leitung der FDJ-Organisation⁴⁷). Diese Ausrichtung des pädagogisch-psychologischen Praktikums ist symptomatisch für die gesamte Ausrichtung der Lehrerausbildung, nämlich auf die vor allem politisch-ideologische Einwirkung auf die Schüler.

Schon bei der Betrachtung der hier — nur in sehr begrenzter Auswahl — wiedergegebenen Forderungen und Maßnahmen wird deutlich, daß in der DDR sehr erhebliche Anstrengungen unternommen werden, um die Lehrerbildung in der angegebenen Richtung zu verändern; dies erlaubt jedoch noch keinerlei Rückschlüsse auf den Grad ihrer Verwirklichung. Gerade die dazu geäußerte Kritik MARGOT HONECKERS auf dem VII. Pädagogischen Kongreß⁴⁸) läßt vermuten, daß zwischen Forderung und Verwirklichung noch eine ganz erhebliche Diskrepanz besteht. Andererseits darf aber auch nicht verkannt werden, daß damit ein Entwicklungsweg beschritten worden ist, der für die Lehrerbildung in der DDR eine nicht unerhebliche Dynamisierung und Niveausteigerung bedeuten kann, sofern ihre Verwirklichung einigermaßen gelingt.

Die Einheit von Ausbildung und Weiterbildung

Wissenschaftlich-produktives Studium schließt — als wesentliches Kennzeichen und zugleich als bedeutsame Zielstellung — die permanente, systematische Weiterbildung der Lehrer ein, deren Notwendigkeit aus den ständigen Veränderungen der schulischen Gegebenheiten und pädagogischen Erfordernisse hergeleitet wird und zu der die Lehrer durch eine Reihe gesetzlicher Bestimmungen verpflichtet sind. So bestimmt beispielsweise die Arbeitsordnung für pädagogische Kräfte der Volksbildung: „Die Lehrkräfte, Erzieher und Leiter haben insbesondere die Pflicht, sich durch das Studium des Mar-

xismus-Leninismus und der Fachwissenschaften sowie durch Teilnahme an Lehrgängen, Kursen, Vorträgen und Hospitationen systematisch und zielstrebig weiterzubilden.⁴⁹⁾“ Besonders im Zusammenhang mit der Erarbeitung und Einführung des neuen Lehrplanwerkes⁵⁰⁾ und der neuen Aufgabenstellung für die staatsbürgerliche Erziehung der Schuljugend in der DDR⁵¹⁾ sowie den damit verbundenen Aufgaben und Problemen⁵²⁾ erwies es sich als notwendig, die Weiterbildung der Lehrer sowohl in Übereinstimmung mit der neuen Orientierung der Lehrerausbildung zu bringen als sie auch zu intensivieren und zu systematisieren. In der zur genauen Regelung der Erfüllung der Weiterbildungspflicht der Lehrer eigens erlassenen „Anweisung über die Weiterbildung der Lehrer“ vom 24. April 1969⁵³⁾ wird unter anderem ausgeführt, daß die Verwirklichung des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem sowie der neuen Lehrpläne und der neuen Aufgabenstellung für die staatsbürgerliche Erziehung der Schuljugend zur unabdingbaren Voraussetzung die Entwicklung eines sozialistischen Bewußtseins der Pädagogen sowie die Erhöhung ihrer wissenschaftlichen Bildung und die Vervollkommenung ihres pädagogischen Könnens durch eine theoretisch fundierte, praxisbezogene und effektive politisch-ideologische, pädagogisch-psychologische und fachwissenschaftlich-methodische Weiterbildung der Lehrer hat, die den erhöhten Anforderungen entsprechend umzugestalten ist. Die obligatorische Weiterbildung der Lehrer, die organisatorisch vom Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer, Erzieher und Schulfunktionäre in Ludwigsfelde⁵⁴⁾ gesteuert und von den Bezirkskabinetten für Weiterbildung⁵⁵⁾ und von den Kreiskabinetten für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher⁵⁶⁾ durchgeführt wird, erfolgt hauptsächlich in zwei Formen, nämlich einmal als ständige Weiterbildung unmittelbar im Prozeß der pädagogischen Arbeit, insbesondere in den häufig tagenden Fachzirkeln, und zum anderen in den in regelmäßigen Abständen abgehaltenen vierwöchigen Kursen mit jeweils insgesamt 140 Stunden.

Grundlage für die Weiterbildung in den vierwöchigen Kursen, die während der Sommer- und Winterferien in zwei Kursabschnitten stattfinden, sind die vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut erarbeiteten und vom Ministerium für Volksbildung für verbindlich erklärten zentralen Lehrprogramme⁵⁷⁾. Diese zentralen Lehrprogramme für die Weiterbildung der Lehrer in Kursen sind nach Stufen und Fächern bzw. Fächergruppen differenziert und in politisch-ideologische, pädagogisch-psychologische und fachwissenschaftlich-methodische Themen untergliedert; in ihnen sind detaillierte Themenkataloge für die einzelnen Stufen und Fächer einschließlich der jeweiligen Schwerpunkte und Interpretationsanweisungen aufgeführt⁵⁸⁾.

Die zentrale Konzipierung der Weiterbildung wird insbesondere damit begründet,

1. daß alle Lehrer, in welchen Fächern und auf welchen Klassenstufen sie auch immer unterrichten, in allen Schulen der DDR im Zusammenhang mit der Realisierung der im neuen Lehrplanwerk und der neuen Aufgabenstellung für die staatsbürgerliche Erziehung projektierten Bildung und Erziehung vor den gleichen neuen Anforderungen stehen und es deshalb in der Weiterbildung eine Form geben müsse, in der ein diesen gleichen Anforderungen entsprechender, also einheitlicher Inhalt vermittelt wird;
2. daß die Vermittlung dieses einheitlichen Inhalts am besten dadurch gesichert wird, daß er zentral bestimmt und seine Vermittlung zentral gesteuert wird;

3. daß diese inhaltlich-intentional einheitliche und zentrale Weiterbildung nur realisiert werden kann, wenn auch ihre Formen verbessert, d. h. intensiviert und effektiver gestaltet werden;
4. daß bei der zentralen Ausarbeitung der verbindlichen Lehrprogramme die personellen und materiellen Gestaltungspotentiale konzentriert eingesetzt werden, die Ausarbeitung der Lehrprogramme also rationalisiert wird⁵⁹).

Die mit der Neugestaltung der Lehrerweiterbildung verknüpften Erwartungen scheinen sich aber bisher noch nicht erfüllt zu haben; denn „trotz dieser erfolgreichen Arbeit kann im Lichte der Aufgaben und Maßstäbe, die der VII. Pädagogische Kongreß gestellt hat, das theoretische und praktische Niveau der Lehrveranstaltungen für die pädagogisch-psychologischen Themen noch nicht befriedigen⁶⁰). Die Hauptschwierigkeit besteht dabei insbesondere wohl darin, die theoretische Grundkonzeption, vor allem die pädagogischen und psychologischen Theoreme, in entsprechende Einzelaufgaben bei der Realisierung der neuen Lehrpläne umzusetzen. Dies muß um so schwerer wiegen, als die Grundabsicht der Neugestaltung der Lehrerweiterbildung von der allgemeinen Erkenntnis ausgeht, daß die Verwirklichung neuer Lehrpläne in der unterrichtlichen Praxis entsprechend bereitwillige und befähigte Lehrer voraussetzt. Auch bei noch so hoher Einschätzung des gegebenen administrativen und auch sachlichen Realisationspotentials, welches Lehrpläne insbesondere bei sorgfältiger und detaillierter Neugestaltung als obligatorische Minimallehrpläne darstellen, ist und bleibt der hauptsächliche Realisationsfaktor, der eigentliche Realisator, doch der im Schuldienst tätige Lehrer. Von seiner Bereitschaft und Fähigkeit, die Gesamtkonzeption des Lehrplans wie auch seine einzelnen Anweisungen und Inhalte zu erfassen und zu verwirklichen, hängt das Gelingen der mit dem neuen Lehrplanwerk intendierten Gestaltung der schulischen Bildung und Erziehung entscheidend ab, wofür wiederum eine entsprechend gestaltete Ausbildung der künftigen Lehrer und Weiterbildung der im Schuldienst bereits tätigen Lehrer die unabdingbare Voraussetzung darstellt. Insofern bildet die Aus- und Weiterbildung der Lehrer in der DDR eine zielorientierte Einheit.

Anmerkungen

- 1 MARGOT HONECKER: Wir lehren und lernen im Geiste LENINS. Referat des Ministers für Volksbildung auf dem VII. Pädagogischen Kongreß der DDR. In: Pädagogik, 25 (1970) 8, S. 754.
- 2 A. a. O., S. 737.
- 3 A. a. O., S. 738.
- 4 A. a. O., S. 737.
- 5 HARTMUT VOGT: Bildung und Erziehung in der DDR. Sozialistisch-industriegesellschaftliche Curriculum-Reform in Kindergarten, Schule und Berufsbildung. Stuttgart 1969.
- 6 Aufgabenstellung des Ministeriums für Volksbildung und des Zentralrates der FDJ zur weiteren Entwicklung der staatsbürgerlichen Erziehung der Schuljugend der DDR. Vom 9. April 1969. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, C/Ic/28 (117. Nachtrag), Bl. 3—10c.
- 7 HARTMUT VOGT: Die Ziele der staatsbürgerlichen Erziehung der Schuljugend in der DDR und der intendierte Beitrag von Schule und volkseigenem Betrieb zu ihrer Verwirklichung. In: Schule und Betrieb in der DDR, Köln 1970, S. 11 ff.
- 8 PETER HÜBNER: Vom Ethos des sozialistischen Lehrers und Erziehers. In: Pädagogik, 25 (1970) 9, S. 817—827.

- 9 Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Vom 25. Febr. 1965. I. d. F. des Beschlusses vom 30. Juni 1966. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, B/I/2, Bl. 1—25 p; hier: § 25, Abs. 2.
- 10 Verordnung über die Pflichten und Rechte der Lehrkräfte und Erzieher — Arbeitsordnung für pädagogische Kräfte der Volksbildung. Vom 22. Sept. 1962. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, K/IIIa/4, Bl. 1—7.
- 11 Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen — Schulordnung. Vom 20. Okt. 1967. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, C/Ia/1, Bl. 1—14.
- 12 In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, J/I/22, Bl. 1—5.
- 13 A. a. O., Bl. 1.
- 14 A. a. O., Bl. 5.
- 15 In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, J/I/12, Bl. 1—6.
- 16 A. a. O., Bl. 2.
- 17 Beschluß des Staatsrates der Deutschen Demokratischen Republik: Die Weiterführung der 3. Hochschulreform und die Entwicklung des Hochschulwesens bis 1975. Vom 3. April 1969. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, L/I/1, Bl. 1—16.
- 18 A. a. O., Bl. 8.
- 19 Anweisung Nr. 7/70 des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen über die Leitung der Lehrerbildung an den Universitäten und Hochschulen, die dem Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen unterstehen. Vom 1. Mai 1970. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, J/I/49, Bl. 1—2.
- 20 Diese „Konzeption. . .“ — meist zitiert als „Konzeption zur perspektivischen Entwicklung der Ausbildung von Fachlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in der Deutschen Demokratischen Republik für den Zeitraum von 1968—1980“ (z. B. Anm. 17, Bl. 8) — ist nicht allgemein zugänglich veröffentlicht worden; ihr Inhalt oder zumindestens die wesentlichsten Bestimmungen können jedoch aus zahlreichen Zitaten und interpretierenden Zeitschriftenbeiträgen entnommen werden, z. B. bei HORST MÜLLER: Probleme der weiteren Gestaltung der Fachlehrerausbildung, in: Pädagogik, 24 (1969) 3, S. 236—247.
- 21 Anm. 19.
- 22 Anm. 17, Bl. 8.
- 23 Karl-Marx-Universität Leipzig: Studienführer 1971/73. Leipzig 1970, S. 146.
- 23a A. a. O., S. 104.
- 24 Anweisung zur Gestaltung der Phase des Fachstudiums im Rahmen der Ausbildung von Fachlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Vom 10. Juni 1970. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, J/I/37, Bl. 1 f.
- 25 A. a. O., Bl. 2.
- 26 Für die Dauer des großen Schulpraktikums im 8. Semester werden entweder 11 (Anm. 24, Bl. 1) oder 15 Wochen (Anm. 23, S. 149) angegeben.
- 27 Anm. 24.
- 28 Anweisung zur Verleihung des ersten akademischen Grades an die Absolventen des Fachlehrerstudiums. Vom 10. April 1969. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, J/IV/3, Bl. 1.
- 29 Anm. 23, S. 151.
- 30 In: Verordnungen und Mitteilungen des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen, 1968, Nr. 1/2, S. 1 ff.
- 31 In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, L/IIIa/8, Bl. 1—5.
- 32 A. a. O., § 1, Abs. 1.
- 33 Anordnung zur Verleihung des Akademischen Grades Doktor eines Wissenschaftszweiges — Promotionsordnung A. Vom 21. Januar 1969. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, L/VII/3, Bl. 1—4; Anordnung Nr. 2 zur Verleihung des akademischen Grades Doktor eines Wissenschaftszweiges — Bezeichnung der Akademischen Grade. Vom 15. Sept. 1969. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, L/VII/3, Bl. 5.
- 34 Anordnung zur Verleihung des akademischen Grades Doktor der Wissenschaften — Promotionsordnung B. Vom 21. Jan. 1969. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, L/VII/4, Bl. 1—3.

- 35 Anordnung Nr. 2 zur Verleihung des akademischen Grades Doktor der Wissenschaften — Bezeichnung der akademischen Grade. Vom 15. Sept. 1969. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, L/VII/4, Bl. 4.
- 36 Anordnung über die Erteilung und den Entzug der Fakultas docendi (Lehrbefähigung). Vom 1. Dez. 1968. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, K/IIIa/2, Bl. 1—2; Verordnung über die Berufung und die Stellung der Hochschullehrer an den wissenschaftlichen Hochschulen — Hochschullehrerberufungsverordnung (HBVO). Vom 6. Nov. 1968. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, K/IIIa/1, Bl. 1—8.
- 37 In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, J/I/43.
- 38 Richtlinie über die Auswahl zum Lehrerstudium und das Aufnahmeverfahren für Studienbewerber an der pädagogischen Hochschule Potsdam, an den Pädagogischen Instituten, Instituten für Lehrerbildung und Pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen der Deutschen Demokratischen Republik. Vom 5. März 1963. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, J/I/6, Bl. 1—7; Anordnung über die Beratung, Bewerbung, Auswahl und Zulassung zum Direkt-, Fern- und Abendstudium an den Universitäten, Hoch- und Fachschulen (Aufnahmeanordnung). Vom 1. Sept. 1966. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, L/I/4, Bl. 1—7; Anweisung Nr. 8/66 des Staatssekretariats für das Hoch- und Fachschulwesen zum Verfahren bei der Bewerbung, Auswahl und Zulassung zum Direktstudium an den Universitäten und Hochschulen — Aufnahmeverfahrensordnung Hochschuldirektstudium. Vom 1. Sept. 1966. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, L/I/4, Bl. 8—12.
- 39 Anm. 17, Bl. 7.
- 40 HORST MÜLLER: Probleme der weiteren Gestaltung der Fachlehrerausbildung. In: Pädagogik, 24 (1969) 3, S. 243.
- 41 RUTH MÜLLER: Lehrerausbildung und wissenschaftlich-produktives Studium. In: Pädagogik, 25 (1970) 10, S. 955—959.
- 42 A. a. O., S. 957f.
- 43 A. a. O., S. 961.
- 44 Anm. 41, S. 959.
- 45 A. a. O.
- 46 Anm. 40, S. 247.
- 47 Anm. 41, S. 961f.
- 48 Anm. 1, S. 738f.
- 49 Anm. 10, § 2, Abs. 2a.
- 50 Anm. 5.
- 51 Anm. 6 und 7.
- 52 Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von E. DREFENSTEDT und G. NEUNER. Berlin (O) 1969.
- 53 In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, J/I/28, Bl. 1 u. 2.
- 54 Anordnung über das Zentralinstitut für Weiterbildung der Lehrer, Erzieher und Schulfunktionäre. Vom 23. Nov. 1965. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, J/II/14, Bl. 1 u. 2.
- 55 Anweisung über Bezirkskabinette für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher. Vom 21. Sept. 1965. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, J/I/17, Bl. 1—2a.
- 56 Anordnung über die Einrichtung von Kreiskabinetten für Weiterbildung der Lehrer und Erzieher. Vom 24. April 1969. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, J/I/41, Bl. 1 und 2.
- 57 Anm. 53.
- 58 HARTMUT VOGT: Neugestaltung der Lehrerweiterbildung in der DDR. In: Deutschland-Archiv, 3 (1970) 1, S. 14—26.
- 59 RUDI SLOMMA: Für eine höhere Qualität der Weiterbildung der Lehrer und Erzieher. In: Pädagogik, 24 (1969) 6, S. 560.
- 60 RUDI SLOMMA: Die Weiterbildung der Lehrer in Kursen zu höherer Effektivität führen. In: Pädagogik, 25 (1970) 11, S. 1005.

Die Lehrerausbildung in Schweden

I. Vorbemerkung

Der folgende Beitrag beabsichtigt, eine Darstellung der grundlegenden Aspekte der schwedischen Lehrerausbildung nach gegenwärtigem Stand zu vermitteln und in kritischer Analyse die möglichen Impulse für unser Land aufzuzeigen¹).

II. Entwicklung — Situation — Tendenzen

In die Diskussion um die Schulreform, die 1962 mit dem Beschluß des schwedischen Reichstages zur Einführung der neunjährigen obligatorischen Grundschule konkretisiert wurde, schloß man von Anfang an auch die Bestrebungen zur Umgestaltung der Lehrerausbildung ein, der stets eine entscheidende Funktion in dem Reformprozeß beigemessen wurde. Mit der Auflösung der früheren Lehrerseminare und ähnlich gestalteter praktischer Kurse zielte man zunächst — wie hierzulande — auf eine Hebung des allgemeinen Niveaus durch eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung der ehemaligen Volksschullehrer. Sie wurde den seit 1956 entstandenen neuen Lehrerhochschulen übertragen, die ebenfalls die pädagogisch-schulpraktische Ausbildung der Fachlehrer der gymnasialen Stufe und der Oberstufe der Grundschule nach deren Fachstudium an der Universität übernahmen. Mit diesen von keiner Tradition belasteten Neugründungen schuf man in Schweden Institutionen, die über die erforderliche Flexibilität gegenüber den veränderten Aufgaben der Ausbildung verfügen. Die Konzentration des größten Teils der späteren Lehrer in einem Hochschulbereich zeigt, wie in anderen Ländern, die Tendenz zur Vereinheitlichung und Differenzierung der Lehrerausbildung nach Stufen in Anlehnung an die Schulentwicklung. Die Lehrerhochschulen geben im Augenblick dafür allerdings lediglich den organisatorischen Rahmen ab. Es wird wohl von dem Ziel gesprochen, eine Integrierung der verschiedenen Ausbildungslinien zu erreichen. Aber bisher sind noch keine derartigen Verbindungen gelungen. Auch im Blick auf die nächste Zukunft deuten sich keine Fortschritte in dieser Hinsicht an, obwohl die Möglichkeiten im erziehungswissenschaftlichen Feld gerade in Schweden Experimente nahelegen. Zunächst begnügt man sich damit, weitere Lehrergruppen in den Organisationszusammenhang der Lehrerhochschulen einzubeziehen. Es liegt ein Beschluß vor, prinzipiell die Ausbildung aller musisch-technischen Fachlehrer gleichfalls in den Lehrerhochschulen vorzunehmen, beginnend 1973 mit den künftigen Musiklehrern. Dann würden auch Kombinationen mit diesen Fächern denkbar werden²).

III. Ziele, Prinzipien und Elemente der schwedischen Lehrerbildung

A. Ziele und Prinzipien

In der allgemeinen Zielformulierung heißt es, die Studenten seien mit Kenntnissen, Einsichten und Verhaltensweisen zu befähigen, um die Unterrichts- und Erziehungsaufgaben bei Schülern der gewählten Stufe in eigener Verantwortung bewältigen zu können³). Die Ausbildung steht unter dem bestimmenden Anspruch der späteren Berufstätigkeit, ausgerichtet auf die Besonderheiten einer Schulstufe⁴). In der Forderung nach wissenschaftlichen Prinzipien und Erfahrung sind die beiden Kriterien enthalten, die die schwedische Lehrerbildung markieren. Von besonderem Gewicht ist die Auffassung, daß die Lehrerbildung ein Glied innerhalb der fortlaufenden Reform des Schulwesens darstellt. Damit korrespondiert die Leitvorstellung, die künftigen Lehrer mit einer kritischen und experimentellen Haltung und aktiven Bereitschaft auszustatten, ihre Unterrichts- und Erziehungsarbeit ständig zu überprüfen und, neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen folgend, zu verändern. Das impliziert eine regelmäßige intensive Fortbildung nach dem Studium.

B. Elemente

Auf dieser Basis erwachsen vier tragende Elemente mit jeweils spezifischer Funktion, die jedoch innerhalb der Ausbildungsgänge zu einem Ganzen koordiniert werden sollen⁵):

1. Der Bereich „Fachtheorie“ umfaßt die *fachwissenschaftlichen Grundlagen*, für die der Lehrplan der betreffenden Stufe als Richtmaß angegeben wird. Fachdidaktische Reflexionen erfolgen an der Universität (Fachlehrerbildung) kaum, d. h. nur in wenigen, nicht verbindlichen Kursen, an der Lehrerhochschule (Fach- und Klassenlehrerbildung) im methodischen Studienteil. Diese Feststellung legt die Befürchtung nahe, daß die notwendige Verknüpfung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Akzente nicht gewährleistet ist.

2. Die Studien in *Pädagogik und Psychologie* müssen unter dem ergänzenden Beitrag der Methodik gesehen werden. Auffallend ist das Fehlen der soziologischen und politischen Komponenten in ihrem grundwissenschaftlichen Auftrag. Damit dürften wesentliche Voraussetzungen fehlen, die den Aufbau eines kritischen Theorieverständnisses bedingen⁶).

Im Rahmen der Pädagogik erfolgen Reflexionen über Aufgaben und Prinzipien der Schule in der heutigen Gesellschaft, einschließlich des historischen Hintergrundes, in dem Bestreben, aktuelle Probleme und Kriterien für deren Lösung bewußt zu machen. Ziel- und Situationsanalysen des Unterrichts werden zur Klärung der Funktion von Inhalt, Material, Schüler und Lehrer durchgeführt. Wissenschaftliche Methoden sollen die Studierenden auch in kritischer Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Ausbildung praktizieren lernen, die sowohl unter sachlichen Erfordernissen als auch unter persönlichen Gesichtspunkten des einzelnen eine hohe Effizienz erlangen soll.

Einen breiten Raum nimmt die Einführung in Ergebnisse und Verfahren der pädagogischen Forschung ein, verbunden mit der Vermittlung statistischer Kenntnisse. Hierin liegt ein bedeutsamer Schwerpunkt des pädagogischen und psychologischen Studiums, wobei dem entsprechenden Forschungsinstitut, das jeder der sechs größeren Lehrerhochschulen des Landes inkorporiert wurde, eine hervorragende Rolle zukommt. Die Studenten werden zwar wenig an Forschungen beteiligt, doch frühzeitig für sie motiviert, mit Grundlagen für deren Verständnis ausgerüstet und zugleich mit Entwicklungsprojekten vertraut, die sie später in der Schule zumindest aufgeschlossen verfolgen, vielleicht sogar durch eigene Beiträge unterstützen werden. Mit der Berücksichtigung der Forschungsthematik in dem Ausbildungsprogramm hat man in Schweden einen beispielhaften Ansatz zur Erfassung eines zentralen Moments einer erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung geleistet, das in unserem Land oft gefordert, aber weithin noch kaum verwirklicht wurde⁷⁾. Eine angemessene Einbeziehung der Studenten in Forschungsarbeiten wäre allerdings notwendiges Ziel.

Im Rahmen der Analyse des Unterrichts werden die verschiedenen Bereiche der Psychologie, der Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Lernpsychologie herangezogen, um den künftigen Lehrer die Bedingungen des Schülerverhaltens erkennen zu lassen, damit begründete pädagogische Maßnahmen zustandekommen.

3. Mit der Akzentuierung der *Methodik* als Studienelement dürfte die spezifisch pragmatische Ausrichtung der schwedischen Lehrerbildung besonders verdeutlicht werden. Eine Ergänzung der pädagogischen Studien wird in der allgemeinen Methodenlehre angestrebt, daneben eine fachgebundene Methodik für die Fächer des Lehrplans der betreffenden Stufe. In erster Linie methodischer Natur ist auch die Ausbildung in den sog. Übungsfächern (Kunst, Musik und Sport) der Klassenlehrerlinie. Mit Recht wird gefordert, über die Beschreibung der Methoden hinaus zu vielfältiger praktischer Demonstration fortzuschreiten. Eine enge methodische Ausbildung muß jedoch problematisch erscheinen, wenn sie nicht in den komplexen Zusammenhang der Unterrichtstheorie integriert wird, da andernfalls verkürzte Auslegungen im Sinne der Technik des Unterrichts begünstigt werden. Mit der Betonung der methodischen Aspekte dürfte einer solchen Entwicklung in Schweden Vorschub geleistet werden.

4. In allen Ausbildungslinien hat die *Unterrichtspraxis* einen gewichtigen, den unter dem Gesichtspunkt der Berufsbezogenheit notwendigen Platz erhalten. Diese Konzeption, nach der die Studenten in einer variierenden Abfolge von Theorie und Praxis, deren Anteil sich bis zu dem einsemestrigen Schulpraktikum allmählich steigert, während ihrer gesamten Ausbildung mit dem Unterrichtsfeld konfrontiert werden, stellt den Kern der schwedischen Lösung dar. Entscheidend für den Erfolg ist die Frage, ob das Ineinandergreifen der differenzierten Bezüge innerhalb der Spannung von theoretischem und praktischem Pol so gelingt, daß sich ein reflektiertes Lehrerverhalten entwickelt.

Die Formen der praktischen Ausbildung bestehen in Hospitationen, Demonstrationslektionen, eigenem Übungsunterricht sowie dem einsemestrigen Schulpraktikum. Im Rahmen der ersten beiden Veranstaltungen werden auch Medienprogramme eingesetzt⁸⁾. Relativ früh beginnen die Studierenden mit ihren Unterrichtsversuchen, die zudem zahlenmäßig hoch bemessen sind: Für die Klassenlehrerlinie sind die ersten

studentischen Übungslektionen im 2. Semester vorgesehen⁹⁾, die sich innerhalb des Studiums auf zehn Wochen verteilen¹⁰⁾. Die späteren Fachlehrer haben 45 bis 60 Stunden Übungsunterricht zu absolvieren, dessen Anfang in der 6. Woche ihres ersten Semesters an der Lehrerhochschule liegt¹¹⁾. Dieser frühzeitige und gehäufte Eigenunterricht der Studierenden erscheint problematisch, da damit die Gefahr provoziert wird, die in der oben formulierten Frage angedeutet ist, daß sich bei ihnen ein Unterrichtsverhalten einschleift, das allein auf Techniken bezogen ist und darauf begrenzt wird. Ohne eine gewisse Sicherheit des künftigen Lehrers in Unterrichtstechniken abwerten zu wollen, darf nicht vergessen werden, daß ein solches Training „nur eine ergänzende Funktion hat“¹²⁾. Im Vordergrund muß die Bildung der theoretischen Kategorien stehen, die allerdings nur in enger Verbindung mit der Unterrichtswirklichkeit operativ geschehen kann.

Das Schulpraktikum wird in Zusammenarbeit mit den Mentoren von der Lehrerhochschule verantwortlich geleitet, deren Betreuer auch die Beurteilung der Praktiken vornehmen. Während dieses Semesters erteilt der Studierende — zwar unter Anleitung — verantwortlich den Unterricht zu etwa zwei Dritteln des Solls und erhält dafür das Anfangsgehalt eines Lehrers der betreffenden Stufe. Die bei uns übliche Trennung der Ausbildung in zwei Phasen mit unterschiedlichen Schwerpunkten, die in der gegenwärtigen Diskussion zunehmende Kritik erfährt, ist demnach in Schweden nicht vorhanden. Der Erfolg dieses Schulpraktikums hängt ganz wesentlich von der Kooperation der verschiedenen Betreuer der Hochschule ab.

Um die schulpraktische Ausbildung und damit die angestrebte Verklammerung zwischen Theorie und Praxis verwirklichen zu können, ist jede Lehrerhochschule mit einem Ring von Kontaktschulen verbunden, den Versuchs- und Demonstrationsschulen einerseits und den Praktikumsschulen andererseits. In den ersteren erfolgen die Hospitationen, Demonstrationen und Übungslektionen, während das Praktikumssemester in den letzteren durchgeführt wird. Die offizielle Verbindung mit diesen Schulen, die jedoch nicht aus der kommunalen Schulverwaltung gelöst werden, ist die notwendige Voraussetzung für eine reibungslose Organisation der praktischen Studien und gewährleistet darüber hinaus eine kontinuierliche Zusammenarbeit, die erst eine pädagogische Entwicklungs- und Forschungstätigkeit garantiert¹³⁾. Eine Stundenentlastung der Mentoren zugunsten einer stärkeren Integration in die Arbeit der Lehrerhochschule erscheint erforderlich, damit ihnen der Zugang zur Theorie geöffnet und umgekehrt das Äquivalent der Praxis in den theoretischen Veranstaltungen stets vorhanden wäre¹⁴⁾. In Malmö sorgt eine direkte räumliche Verbindung zu den beiden Übungsschulen für einen ständigen Kontakt zwischen Hochschule und Schulen, der auch durch persönliche Initiative ohne Schwierigkeiten intensiviert werden kann.

IV. Grundzüge der Ausbildungslinien

Diese Darstellung konzentriert sich auf die beiden großen Gruppen, die Klassenlehrer und Fachlehrer, innerhalb der Lehrerhochschule.

A. Klassenlehrausbildung

Da die Lehrer der Unterstufe (Schuljahre 1 bis 3) und der Mittelstufe (Schuljahre 4 bis 6) der schwedischen Grundschule vorwiegend als Klassenlehrer tätig sind, d. h. den Unterricht in nahezu allen Fächern zu erteilen haben¹⁵⁾, wird der Ausbildungsgang dieser Lehrer als „Klassenlehrerlinie“ bezeichnet, die zwei getrennte, inhaltlich fest umrissene und zeitlich unterschiedliche Curricula umfaßt. Als Voraussetzung für die Zulassung zum Studium, die von einem zentralen Aufnahmessausschuß in Stockholm geregelt wird, gilt heute der Abschluß eines gymnasialen Zweiges (entweder des dreijährigen Gymnasiums oder der zweijährigen Fachschule)¹⁶⁾. Die gesamte Ausbildung der späteren Klassenlehrer erfolgt an den Lehrerhochschulen¹⁷⁾.

Unterstufenlehrer studieren allerdings nur fünf Semester, während Mittelstufenlehrer nach sechs Semestern abschließen. Diese Verkürzung der Ausbildung für die Lehrkräfte der Anfangsschuljahre — zur Zeit sind sie ausnahmslos weiblichen Geschlechts — steht im Widerspruch zu den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Gegenwart, die die besondere Bedeutung dieser Jahre für Erziehung und Lernen belegt haben. Diese Problematik der Abqualifizierung der Unterstufenlehrer scheint in Schweden — im Gegensatz zu unseren Bemühungen — nicht annähernd vernehmbar.

Die folgenden Ausbildungspläne kennzeichnen die inhaltliche Gestaltung für die jeweilige Stufe.

Ausbildungsplan für die Unterstufenlehrausbildung¹⁸⁾

1.	2.	3.	4.	5. Semester
Fachtheoretische Vertiefung in allen Schulfächern Grundkurse 364 Std. Ergänzungskurse (für Studenten ohne Gymnasialabschluß in Mathematik, Physik oder Chemie)	Fachtheoretische Vertiefung Grundkurse 277 Std.	Fachtheoretische Vertiefung Grundkurse 155 Std. Zuwahlkurse	Schulpraktikum Hospitationen und Konferenzen 5 Tage	Fachtheoretische Vertiefung Grundkurse 36 Std. Zuwahlkurse
Pädagogik-Psychologie 35 Std.	Pädagogik-Psychologie 31 Std.	Pädagogik-Psychologie 53 Std.		Pädagogik-Psychologie 40 Std.
Methodik Grundkurse 26 Std.	Methodik Grundkurse 76 Std.	Methodik Grundkurse 86 Std. Zuwahlkurse		Methodik Grundkurse 62 Std. Zuwahlkurse
Unterrichtspraxis 3 Tage Hospitationen	Unterrichtspraxis 11 Tage Hospitationen Übungslektionen	Unterrichtspraxis 18 Tage Hospitationen Übungslektionen		Unterrichtspraxis 13 Tage Hospitationen Übungslektionen

Für die Zuwahlkurse sind lediglich Gesamtstundenzahlen angegeben. Sie betragen je nach Fächern in der Fachtheorie 50—70 Stunden und in der Fachmethodik 10—30 Stunden.

Ausbildungsplan für die Mittelstufenlehrrausbildung¹⁹⁾

1.	2.	3.	4.	5.	6. Semester
Fachtheoretische Vertiefung in allen Schulfächern Grundkurse 334 Std. Zuwahlkurse Ergänzungskurse (vgl. Unterstufenlehrrausbildung)	Fachtheoretische Vertiefung Grundkurse 334 Std. Zuwahlkurse	Fachtheoretische Vertiefung Grundkurse 201 Std. Zuwahlkurse	Fachtheoretische Vertiefung Grundkurs 20 Std. Zuwahlkurse	Schulpraktikum Hospitationen Konferenzen (5 Tage)	Fachtheoretische Vertiefung Grundkurs 6 Std. Zuwahlkurse
Pädagogik-Psychologie 35 Std.	Pädagogik-Psychologie 21 Std.	Pädagogik-Psychologie 35 Std.	Pädagogik-Psychologie 56 Std.		Pädagogik-Psychologie 40 Std.
Methodik Grundkurse 30 Std. Zuwahlkurse	Methodik Grundkurse 47 Std. Zuwahlkurse	Methodik Grundkurse 54 Std. Zuwahlkurse	Methodik Grundkurse 63 Std. Zuwahlkurse		Methodik Grundkurse 34 Std. Zuwahlkurse
Unterrichtspraxis (3 Tage) Hospitationen	Unterrichtspraxis 5 Tage Hospitationen Übungslektionen	Unterrichtspraxis 10 Tage Hospitationen Übungslektionen	Unterrichtspraxis 13 Tage Hospitationen Übungslektionen		Unterrichtspraxis 14 Tage Hospitationen Übungslektionen

Die Zuwahlkurse betragen insgesamt 140 bzw. 200 Stunden. Eine zeitliche Trennung nach Fachtheorie und Fachmethodik ist nicht erfolgt.

Die angeführten Stunden, die im einzelnen noch auf die Fächer verteilt sind, gelten als verpflichtendes Soll für die Studierenden, woraus ein straff organisierter Ausbildungsgang resultiert. Wahlmöglichkeiten bestehen lediglich im Rahmen der Zuwahlkursfächer. Gemeinsame Veranstaltungen der Studierenden beider Stufen scheiden wegen des unterschiedlichen Programms aus. Für unsere Verhältnisse ungewohnt ist neben dem relativ vorgezeichneten Weg der Studierenden die hohe zeitliche Belastung, vor allem in den Anfangssemestern. Es drängt sich die Frage auf, ob sich unter diesen Bedingungen unbeschadet der notwendigen sachlichen Bindung, die sich im allgemeinen in unseren Hochschulen bisher nicht hinreichend in einem Stufengang niedergeschlagen hat, eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten anbahnen kann, ohne daß der Entscheidungsraum der Studierenden erweitert wird.

Auffallend ist das Dominieren der Fachtheorie in den ersten Semestern, die sich auf alle Schulfächer erstreckt, wenngleich eine Konzentration auf Schwedisch, Englisch und die musischen Fächer erfolgt. Diese Ausprägung ist zugeschnitten auf die Praxis des späteren Allround-Lehrers, der solchen Anforderungen nicht gewachsen sein kann. Reformtendenzen unter dem Gesichtspunkt stärkerer fachlicher Spezialisierung, wie wir sie bereits für die Grundschule anstreben, haben sich in Schweden noch nicht durchgesetzt. Demgegenüber erscheint der erziehungswissenschaftliche Bereich anfangs zu wenig berücksichtigt; das gilt in entsprechenden Semestern besonders für Pädagogik und Psychologie, auch im Vergleich zur Methodik, soweit die Stundenangaben eine solche Interpretation zulassen. Obligatorische Zuwahlkurse müssen in zwei (Unterstufenlinie) bzw. drei Fächern (Mittelstufenlinie) vorgenommen werden zur weiteren fachlichen und methodischen Vertiefung, womit auch der Qualifikationserwerb für die nächste Stufe verbunden ist.

B. Fachlehrerausbildung

1. Die Fachlehrer der schwedischen gymnasialen Stufe (Schuljahre 10—13) und der Oberstufe der Grundschule (Schuljahre 7—9), die unseren Gymnasiallehrern vergleichbar sind, erhalten eine zweiphasige Ausbildung.

Die *fachwissenschaftlichen Studien* werden an der *Universität* absolviert, und zwar in mindestens zwei, höchstens drei Fächern. Nach der Reform vom 1. 7. 1969 sind 17 feste Studiengänge konzipiert worden, die jeweils bestimmte Fachkombinationen verlangen. Diese Neuerung ist Ausdruck hochschuldidaktischer Überlegungen, wobei in erster Linie auch den Zielen der Lehrerausbildung entsprochen worden ist, die bis dahin in der Universität weitgehend unberücksichtigt blieben. Ein universitäres pädagogisches Begleitstudium in unserem Sinne kennt man in Schweden nicht. Zwar werden theoretische pädagogische Einführungskurse (8stündig) und didaktische Kurse in den Fächern (je 8stündig) angeboten. Ihr Besuch ist jedoch freiwillig und wird von den Studierenden kaum wahrgenommen, da sie ohnehin unter dem Zeitdruck der Fächer stehen und überdies von einer Effizienz dieser Veranstaltungen keine Rede sein kann.

Nach dreijährigem Studium ist es möglich, das universitäre Grundexamen, den philosophischen Kandidaten, abzulegen, um damit die fachwissenschaftliche Qualifikation des Adjunkten zu erwerben. Der Lektor benötigt als Universitätsprüfung den philosophischen Magister und das philosophische Lizentiat, d. h. in der Regel ein sechsjähriges Fachstudium. Zum Doktorgrad sind einige Jahre weiteren Studiums erforderlich. Er ist keine notwendige Voraussetzung für einen Lektor, würde aber mit der höheren Qualifikation eine bessere Besoldung bewirken. In der zweiten Phase ihrer Ausbildung werden die zukünftigen Adjunkte und Lektoren zur gemeinsamen erziehungswissenschaftlichen, berufspraktischen Ausbildung an der *Lehrerhochschule* vereinigt. Theorie- und Praxisperioden sind in dem ersten Semester ineinander verschränkt, wie der folgenden Skizze zu entnehmen ist, um das Schulpraktikum im 2. Semester gründlich vorzubereiten.

Das erste Semester an der Lehrerrhochschule²⁰⁾

1	1	1	1	2	2	2		1	1	2	2	2		1	2	2	2		1	1	1	1
				3	3	3				3	3	3			3	3	3					
				1	1	1				1	1	1			1	1	1					

Periode T1 P1 T2 P2 T3 P3 T4

Woche

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

1=theoretische Ausbildung

2=Hospitationen

3=Übungsunterricht

Die abgestufte Verbindung theoretischer und praktischer Einheiten wirkt von der Anlage her überzeugend. Die funktionale Verzahnung hängt davon ab, in welchem Maße sachliche und personale Integration verwirklicht werden. Was den Übungsunterricht anbetrifft, so gilt hier dieselbe Kritik, wie sie in diesem Zusammenhang für die Klassenlehrerausbildung vorgebracht worden ist.

Eine Verbindung der Fachlehrerlinie mit der Klassenlehrerlinie kommt nicht zustande und ist auch vorläufig nicht beabsichtigt, obwohl man solche Ansätze in Schweden angesichts des fortgeschrittenen Stadiums der Schulreform erwarten sollte. Man bleibt offensichtlich in dieser Hinsicht der Tradition verhaftet, worin allerdings ein Widerspruch zu der sonst progressiven Haltung zu sehen ist.

Ein Staatsexamen wird auch von dieser Lehrergruppe nicht mehr abgelegt. Allerdings wird die Arbeit der Studenten am Ende des zweiten Semesters, also nach dem Schulpraktikum, beurteilt, und Adjunkte wie Lektoren erhalten im positiven Falle die gleiche Lehrbefähigung zuerkannt. Ihre unterschiedliche Studienzeit wirkt sich aber einerseits in der Besoldung aus, und zum anderen unterrichten Lektoren vorwiegend in den Klassen der gymnasialen Stufe, während Adjunkte in der Hauptsache für die Oberstufe der Grundschule in Frage kommen.

Neben diesem Weg zum Fachlehrer gibt es die Möglichkeit eines zusätzlichen 2semestrigen Fachstudiums für Klassenlehrer der Mittelstufe, die sich bei Weiterzahlung der Bezüge an der Universität oder heute auch schon an der Lehrerrhochschule zum Fachlehrer der Oberstufe qualifizieren können²¹⁾.

2. Es sei abschließend darauf hingewiesen, daß die musisch-technischen Fachlehrer an spezifischen Hochschulen (Musik, Sport, Kunst) oder Seminaren (Werken, Familienhauswesen, Kinderpflege) ausgebildet werden. Die Einbeziehung dieser Ausbildungsgänge in die Lehrerrhochschule steht in den nächsten Jahren bevor.

Diese Bestrebungen dürften künftig ebenfalls auf die Berufs- und Vorschullehrer ausgedehnt werden, die zur Zeit an Berufspädagogischen Instituten bzw. Vorschulseminaren ihre Ausbildung erlangen.

Pädagogische Spezialausbildungen sind für jeden Klassen- oder Fachlehrer zugänglich, z. B. zu Kliniklehrern, Sonderschullehrern, Berufsberaterlehrern, Schulpsychologen oder Studienleitern. Gesonderte Ausbildungsgänge wurden zu diesen Zwecken an den Lehrerrhochschulen eingerichtet²²⁾.

V. Struktur, Organisation und Ausstattung der Lehrerhochschulen

Die Struktur der Lehrerhochschulen zeigt die notwendige Offenheit für kommende Veränderungen, die sich mit der geplanten Aufnahme weiterer Lehrergruppen abzeichnen. Ihr besonderer Zuschnitt auf Lehrerausbildung und Schulentwicklung als sich gegenseitig bedingende Prozesse dürfte die Grundlage dafür sein. Das pädagogisch-psychologische Institut fungiert als Koordinations- und Kooperationszentrum durch seine Doppelfunktion, Forschung und Ausbildung gleichermaßen zu betreiben. Diese verpflichtende Auflage für das Institut ist als entscheidende Voraussetzung für die Verwirklichung optimaler Wechselbeziehungen zwischen Theorie und Praxis zu werten, wobei sich eine breite Multiplikatorenwirkung eröffnet: Infolge der Doppelmitgliedschaft des Institutsdirektors in der gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der benachbarten Universität (im Falle für Malmö gilt das für Lund) werden durch Lehrveranstaltungen Impulse an Pädagogikstudenten bis zu Doktoranden weitergegeben²³), die wiederum durch eigene Forschungsvorhaben auf das Institut und somit auf die Lehrerausbildung, mit ihr auf die Schulwirklichkeit zurückwirken. Ein anderer Strang reicht in die Schulen, deren Lehrer durch Forschungsprojekte in die Entwicklungsarbeit einbezogen sind²⁴), die zugleich als Mentoren in den Versuchs- und Demonstrationsschulen mitwirken.

Innerhalb der Lehrerhochschule fällt dem Institut die Aufgabe zu, die verschiedenen, organisatorisch und funktional selbständigen Abteilungen (für Klassenlehrerausbildung, Fachlehrerausbildung, Speziallehrerausbildung, Fortbildung) einander zuzuordnen²⁵). Die darüber hinaus anzustrebende stärkere Verzahnung der Abteilungen, die bisher an den jeweils geschlossenen Ausbildungsprogrammen gescheitert ist, sollte in Zukunft mehr und mehr gelingen.

Die Bedeutung der Lehrerfortbildung in ihrer Funktion für die Schulreform und ihr Zusammenhang mit der Lehrerausbildung haben zur Einrichtung einer eigenen Abteilung innerhalb der Lehrerhochschule beigetragen.

Schließlich hat man in Schweden durch eine großzügige sachliche und personelle Ausstattung gerade der Lehrerhochschulen, um die besonders der westdeutsche Besucher die schwedischen Kollegen beneidet, die notwendigen äußeren Voraussetzungen für eine effektive Ausbildung geschaffen. So geht die Rahmenordnung des Reichsamtes für Schulwesen bezüglich der Klassenlehrerausbildung bei der Lehrerstundenberechnung von 24 Studenten als maximaler Größe aus. In Wirklichkeit sieht das Bild noch günstiger aus; denn kleine Diskussionsgruppen von 10—12 Studenten bilden „eine wichtige Arbeitsform in der schwedischen Lehrerausbildung“, und zwar in allen Ausbildungslinien²⁶).

VI. Zusammenfassung

Die Konzeption der schwedischen Lehrerausbildung zeigt in eindrucksvoller Weise die unmittelbare Verbindung mit der Schulentwicklung, so daß der seit Jahren zu verfolgende langsame, sorgfältig geplante und ausgewertete Reformprozeß die beiden funktional aufeinander bezogenen Bereiche beispielhaft umspannt. Die Vereinigung

von Forschung, Lehre, Aus- und Fortbildung in den Lehrerhochschulen mit ihrem Koordinationszentrum, dem großzügig angelegten pädagogisch-psychologischen Institut, bedeutet eine Konzentration, die den permanenten Rückkoppelungsablauf zwischen Hochschule, Schule und Schulverwaltung wirkungsvoll belebt und fortschrittliche Tendenzen in hohem Maße zu fördern vermag. Die hervorragende personelle und sachliche Ausstattung stellt in Schweden optimale äußere Voraussetzungen für eine effektive Ausbildung dar. Mit ihrer Berufsbezogenheit wird zwar ein grundlegendes Kriterium für die Lehrerausbildung erfaßt, das sich jedoch in dieser einseitig pragmatischen Akzentuierung nicht zu übernehmen empfiehlt²⁷). Eng damit zusammen hängt der noch nicht hinreichend bewältigte Theorie-Praxis-Bezug, der in dieser Ausprägung eine kritische Theoriebildung verhindert, von deren Verwirklichung wir ebenfalls noch weit entfernt sind. Hinzu kommt eine starke Studienlenkung, die den Entscheidungsraum der schwedischen Studenten sehr begrenzt. Ungelöst scheinen vorläufig auch die notwendige Integrierung der verschiedenen Ausbildungslinien wie die erforderliche Fächerkonzentrierung in der Klassenlehrerausbildung. Widersprüchlich ist vor allem die relativ unproblematisch praktizierte verkürzte Ausbildung der Unterstufenlehrer, deren Abqualifizierung sich gleichermaßen im Besoldungsgefüge ausdrückt, das mit seiner starken, qualifikationsbezogenen Differenzierung neue Formen sozialer Spannungen innerhalb der Lehrerschaft begünstigt.

Anmerkungen

- 1 Der Verfasser war Teilnehmer einer Studiengruppe des Hessischen Lehrerfortbildungswerks, die im April 1970 Einrichtungen des schwedischen Schul- und Bildungswesens besuchte und dabei auch die Lehrerhochschulen Linköping, Stockholm und Malmö kennenlernte.
- 2 Diese Aussage stützt sich auf eine Information des Reichsamtes für Schulwesen (Skolöverstyrelsen) vom 16. 4. 1971; vgl. 15 des Literaturverzeichnisses.
- 3 Vgl. dazu: 13; dgl. 2.
- 4 Vgl. 13, S. 1: „The point of departure for each type of teacher training is the curriculum for the school for which teachers are to be trained.“
Vgl. hierzu ebenfalls die Grundzüge der Ausbildungslinien unter Punkt IV dieses Beitrags.
- 5 Zum folgenden vgl. bes.: 13, S. 2 ff. und 2, S. 28 ff.
- 6 Vgl. dazu: 18; Stimpel ermittelt auf Grund seiner Daten einen beträchtlichen Teil der schwedischen Lehrerstudenten, die ein geringes gesellschaftlich-politisches Interesse bekunden (33 % im Mittelstufenzweig; S. 14).
- 7 Vgl. dazu vor allem: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge, Weinheim, Berlin, Basel 1968.
Dgl. 16.
- 8 Vgl. dazu: 4.
- 9 In diesem Zusammenhang vgl. die Ausbildungspläne der Klassenlehrerlinie auf S. 53 f. dieses Bandes.
- 10 JÜTTNER (10) gibt die Verteilung wie folgt an: Unterstufenlehrerausbildung (S. 124): 2 Wochen im 2. Semester, je 4 Wochen im 3. und 5. Semester.
Mittelstufenlehrerausbildung (S. 126): 1 Woche im 2. Semester, 2 Wochen im 3. Semester, 3 Wochen im 4. Semester, 4 Wochen im 6. Semester.
- 11 Diese Zahlen finden sich bei Bierschenk (2, S. 31).
Vgl. hierzu auch die Darstellung auf S. 56 dieses Bandes.
- 12 1, S. 385. H.-K. BECKMANN bringt eine detaillierte Erörterung des Problemkreises „Theorie-Praxis“ in der Lehrerausbildung und skizziert das Modell einer Universitätsschule.

- 13 Regionskollegien, bestehend aus Vertretern der Lehrerhochschulen, der pädagogisch-psychologischen Forschungsinstitute und der Bezirksschulämter, wirken als „Integrations- und Informationsorgan für die Lehrerausbildung und in gewissem Sinne auch für die pädagogische Entwicklungsarbeit“ (2, S. 24).
Innerhalb der Lehrerhochschule gibt es einen Planungsausschuß, dem außer dem Rektor und dem für die Ausbildung verantwortlichen Studienrektor auch Lehrer der Versuchs- und Demonstrationsschulen angehören. Dieser Ausschuß erstellt Richtlinien für die Versuchs- und Entwicklungsarbeit, koordiniert die theoretischen und praktischen Studienelemente und sorgt für die Zusammenarbeit mit den kommunalen Behörden (2, S. 21).
- 14 BIRSCHENK berichtet von der Forschungs- und Entwicklungsarbeit in Malmö, sie werde „bereits seit langem von den verschiedenen Instanzen (dem Institut selbst, der Generalschuldirektion oder der kommunalen Schulbehörde) initiiert und in intimer Zusammenarbeit mit den verschiedenen Behörden und Organisationen durchgeführt“ (2, S. 52).
- 14 Für Planung und Durchführung der Ausbildung zeichnen an den Lehrerhochschulen Studienrektoren mit Ausbildungsleitern in den jeweiligen Abteilungen und Studienrektoren an den Schulen verantwortlich (2, S. 24f.).
- 15 Frühestens ab Klasse 3 wird das Klassenlehrerprinzip durchbrochen, und zwar mit Fachunterricht in Sport und Werken.
- 16 Bedingt durch das Auslaufen traditioneller Schulformen findet man in der noch andauernden Übergangszeit auch Studenten mit anderen Abschlüssen. In Linköping verteilen sich die Studenten der Klassenlehrerlinie im Frühjahr 1970 folgendermaßen: 48 % gymnasialer Abschluß; 24 % Fachschulabschluß; 28 % sonstige Abschlüsse (Heimvolkshochschule u. a.).
- 17 Es bestehen sechs größere (Göteborg, Linköping, Malmö, Stockholm, Umea, Uppsala) und neun kleinere Lehrerhochschulen.
- 18 Dieser Ausbildungsplan basiert auf den Verhältnissen in Malmö. Vgl. 2, S. 37f.
- 19 Ebenda, S. 39f.
- 20 Ebenda, S. 32.
- 21 Vgl. ebenda, S. 23. Der Anteil ehemaliger Mittelstufenlehrer, die sich durch ein Zusatzstudium zum Fachlehrer der Oberstufe qualifiziert haben, soll 40 % nicht übersteigen.
- 22 BIRSCHENK stellt die Sonderschullehrerausbildung in Malmö ausführlich dar (2, S. 41 ff.).
- 23 Vgl. dazu: ebenda, S. 16.
- 24 Die zahlreichen Forschungsprojekte des pädagogisch-psychologischen Instituts in Malmö werden von Bierschenk angeführt. Sie sind drei Bereichen zugeordnet: stofforientierten Projekten, lehrerorientierten Projekten und schülerorientierten Projekten. (2, S. 66f.).
- 25 Vgl. ebenda, S. 16.
- 26 Ebenda, S. 29.
- 27 Vgl. dazu 17, S. 301.

Literaturverzeichnis

1. BECKMANN, HANS-KARL: Modell einer Universitätsschule. Grenzen des Praktikums im Aufbau eines von kritischer und instrumentaler Theorie gesteuerten Lehrerverhaltens, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 8/1970, S. 381 ff.
2. BIRSCHENK, BERNHARD: Die Lehrerhochschule und das pädagogisch-psychologische Forschungsinstitut an der Lehrerhochschule in Malmö: Organisation, Ausbildung und Forschung, Lehrerhochschule Malmö, päd.-psych. Institut, didakometrie und soziometrie Nr. 7, 1970.
3. BIRSCHENK, BERNHARD: Theorie und Praxis in der Oberstufe der schwedischen Grundschule, Schroedel Auswahl B, 14, Hannover 1968.
4. BJERSTEDT, AKE: Didaktische Prozeß- und Interaktionsanalyse durch Fernseh-Hospitationen: Internes Fernsehen und Videobandaufzeichnung in der Lehrerausbildung, Lehrerhochschule Malmö, päd.-psych. Institut, didakometrie und soziometrie Nr. 2 B, 1967.
5. CHIOUT, HERBERT: Die Lehrerbildung in England, Dänemark und Schweden und die spezielle Frage nach der Ausbildung der Lehrer für die ersten Schuljahre, in: Die Deutsche Schule, 3/1964, S. 162 ff.

6. CHIOUT, HERBERT (Hrsg.): Zur schwedischen Schulreform, Bad Heilbrunn 1969.
7. Formation, recrutement et utilisation des enseignants: Training, recruitment and utilisation of teachers. Austria, Grèce, Sweden, OECD Paris 1968.
8. HÖRNER, HORST: Demokratisierung der Schule in Schweden. Genese, Deskription und Explikation, Weinheim- Berlin-Basel 1970.
9. HUSÉN, TORSTEN: Current Trends in Swedish Teacher-Training, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2/1964, S. 206 ff.
10. JÜTTNER, EGON: Schweden. Fakten, Analysen, Tendenzen des Bildungswesens, München 1970.
11. MARKLUND, SIXTEN: Training Teachers for the Schools of Today, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4/1968, S. 432 ff.
12. Reichsamt für Schulwesen (Skolöverstyrelsen): Training of Teachers, Informationsmaterial vom 26. 2. 1970.
13. Reichsamt für Schulwesen (Skolöverstyrelsen): Teacher Training Goals and Guiding Principles, Informationsmaterial vom 29. 6. 1970.
14. Reichsamt für Schulwesen (Skolöverstyrelsen): Timplaner m. m. för utbildning på lagstadielärlinje och mellanstadielärlinje vid lärarhögskola, Informationsmaterial vom 29. 12. 1970.
15. Reichsamt für Schulwesen (Skolöverstyrelsen) Utbildning av ämneslärare-Klasslärarutbildningen-Övningslärarutbildning-Vidareutbildning av klasslärare, Informationsmaterial vom 16. 4. 1971.
16. ROEDER, PETER-MARTIN: Plädoyer für eine erziehungswissenschaftliche Lehrerbildung, in: Rundgespräch 1/1968, S. 3 ff.
17. SCHMIDT-TRAUB, SIGRUN: Lehrerbildung im internationalen Vergleich unter Einschluß schulpraktischer Programme (Januar 1970) Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 17 Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung, Stuttgart 1971, S. 294 ff.
18. STIMPEL, HANS-MARTIN: Waffe gegen die Schulreform, Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen in der BRD und in Schweden, in: betrifft: erziehung, 1/1970, S. 11 ff.
19. STIMPEL, HANS-MARTIN: Schüler, Lehrerstudenten und Politik. Ein internationaler Vergleich, T. 1, Göttingen 1970.

Die Lehrerbildung in Frankreich

Wer sich heute mit der Demokratisierung im französischen Schulwesen, mit Reform der Lehrerbildung oder Schulreform im allgemeinen beschäftigt, stößt immer wieder auf ein wegweisendes Dokument — den Plan LANGEVIN-WALLON¹).

Dieser 1947 vorgelegte Plan zur Reform des französischen Schulwesens, dessen Ausarbeitung noch ganz unter dem Eindruck der Erfahrung stand, daß ein großer Teil der „Elite“ Frankreichs in den Jahren faschistischer Herrschaft und Kollaboration politisch total versagt hatte, zielte darauf ab, die starren antidemokratischen Strukturen und Methoden des einseitig die zukünftige „intellektuelle Elite“ auslesenden und fördernden Schulwesens durch einen radikalen demokratischen Neuansatz zu überwinden. *Egalité devant l'enseignement* (Gleichheit vor dem Schulwesen) — so wurde ‚Demokratisierung‘ auf den Begriff gebracht — bedeutete für die Reformen zunächst einmal: Vereinheitlichung des Schulwesens. Deren Korrelat aber war die Vereinheitlichung der Lehrkörperstruktur und damit auch der Lehrerbildung.

Für die Erziehung und Unterrichtung der Schulpflichtigen (6 bis 18 Jahre!) sollten nicht mehr die Volks- und Sekundarschullehrer verantwortlich sein, sondern Lehrer für „gemeinsame Fächer“ (*matières communes*) und Lehrer für „Spezialfächer“ (*spécialités*). Alle Lehramtsanwärter mußten das Abitur haben, dann zwei Jahre lang während einer theoretischen und praktischen pädagogischen Ausbildung an *écoles normales* ihre Fähigkeiten und Neigungen kennen- und entwickeln lernen und anschließend auf die Universität überwechseln, wo sie nach zwei weiteren Jahren die *licence* erwarben. Diejenigen, die sich dann für den Schuldienst entschieden, sollten nach einjährigem Referendariat in der von ihnen gewählten Schulstufe und nach Bestehen der pädagogischen Prüfung zu Lehrern ernannt werden.

Diese — hier nur knapp skizzierten — Vorschläge sind die im Hinblick auf eine demokratische Regelung weitestgehenden, die bisher einem französischen Erziehungsminister vorgelegt wurden. Alle folgenden „offiziellen“ Pläne, Reformen und Reformansätze hatten bislang nur zum Ziel, Mängel im System der streng voneinander geschiedenen Ausbildung der Primar- und Sekundarschullehrer zu mildern bzw. zu beseitigen.

Es erscheint indessen wenig sinnvoll, den Zustand und die Probleme der heutigen Lehrerbildung isoliert darzustellen, d. h. ohne sie in Bezug zu setzen zu bestimmten Entwicklungen im übrigen Schulwesen. Diese Entwicklungen sollen daher, soweit sie wichtige Kriterien zur Beurteilung von Maßnahmen im Bereich der Lehrerbildung liefern, vorweg kurz charakterisiert werden.

Die bislang wichtigsten Veränderungen im Schulwesen wurden durch die „Reform von 1959“ eingeleitet²).

Nach dem aktuellen Stand ihrer Realisierung kann man sagen, daß — neben der Verlängerung der Schulpflicht auf 16 Jahre — die entscheidende Neuerung in der, freilich nicht konsequent durchgeführten, Vereinheitlichung des „mittleren“ Schul-

wesens liegt. Die neu geschaffenen *collèges d'enseignement secondaire* (C. E. S.) sind Schulen des *premier cycle*³⁾, also der 11- bis 15jährigen, und sollen bis Mitte dieses Jahrzehnts alle Volksschulabschlußklassen sowie Unterstufen der Gymnasien und z. T. auch die herkömmlichen Mittelschulen (C. E. G.) ersetzt haben.

Die C. E. S. sind in drei Züge gegliedert: I: *classique et moderne*; II: *moderne*, type C. E. G.; III: *transition et pratique*.

Optimale Durchlässigkeit soll durch die weitgehende Angleichung der Lehrpläne vor allem in den ersten beiden Klassen (aus denen der Lateinunterricht fast völlig herausgenommen wurde) sowie durch ständige Beobachtung (*observation*) und objektivierte Zuweisung (*orientation*) gewährleistet werden. Besser motivierende, „demokratischere“ und moderne Unterrichtsmethoden sollen die Strukturreform ergänzen.

Aber es scheint, daß die vertikalen Strukturen der traditionellen Schulformen sich im neuen Gewand mindestens teilweise reproduzieren, wobei vor allem die *classes de transition et pratiques* eine zunehmend isolierte Sektion bilden — im ganzen eine Entwicklung, die angesichts der Art der Interessen, die von bestimmten Gruppen der Gesellschaft im Schulwesen durchgesetzt werden, keineswegs überrascht.

Bei aller Kritik, wie sie z. B. von fortschrittlichen Lehrerergewerkschaften an der Konzeption und an der Art der Realisierung der Reform geübt wird, ist jedoch nicht zu vergessen, daß diese nach wie vor wichtige Ansätze von Demokratisierung bietet⁴⁾. Die Ausbildung der Lehrer, über die im folgenden ein Überblick gegeben werden soll, wird nicht zuletzt im Hinblick darauf zu bewerten sein, ob und inwieweit sie geeignet ist, diese Ansätze eines demokratischen Schulwesens zu unterstützen.

I. Die Primarschullehrer (*instituteurs*)

Die Primarschullehrerinnen und -lehrer⁵⁾ werden an besonderen Lehranstalten, den *écoles normales primaires* — die nicht Hoch- sondern Sekundarschulen sind — ausgebildet⁶⁾.

Nach wie vor gliedert sich die Ausbildung an den *écoles normales* (E. N.) in den Teil, der die Vorbereitung aufs Abitur umfaßt, und den der eigentlichen Berufsvorbereitung. Wer in eine E. N. (pro *département* gibt es deren in der Regel zwei) eintreten will, muß entweder eine „mittlere“ Schule (C. E. G. oder C. E. S.) bzw. die dritte Klasse eines *lycée* (Gymnasium) erfolgreich besucht oder das Abitur bestanden haben. Ziel des Erziehungsministeriums ist es, schon im Schuljahr 1971/72 die abiturvorbereitende Stufe aus den E. N. herauszunehmen und diese somit in Zentren der Berufsausbildung für Primarschullehrer umzuwandeln⁷⁾.

Die — erst seit kurzem zwei Jahre dauernde — Ausbildung umfaßt Unterricht in allgemeiner Pädagogik, Schulverwaltung, Erziehungsmethoden, Psychologie des Kindes; Vorbereitung auf soziale und wirtschaftliche Aufgaben des Lehrers (außerschulischer und sozialer Einsatz, Ferienlager, Jugendgruppen, Volksbildung); theoretischen und praktischen Unterricht in technischen, landwirtschaftlichen, handwerklichen, hauswirtschaftlichen, musischen Fächern sowie in Sport; Unterricht in allgemeinbildenden Fächern⁸⁾. In ausgewählten Vor- oder Primarschulen leisten die *normaliens* ihre insgesamt etwa dreimonatigen Schulpraktika ab.

Seit kurzem ist vorgesehen, daß sie während des zweiten Ausbildungsjahres zusätzlich drei Monate lang den Unterricht in einer beliebigen Primarschulklassse übernehmen, deren Klassenlehrer dadurch die Möglichkeit hat, zu mehrwöchigen Fortbildungskursen in die E. N. zurückzukehren⁹⁾).

Wer die Abschlußprüfung an der E. N. bestanden hat, erhält das Abschlußzeugnis (*C. F. E. N.*) und unterrichtet dann bis zu zwei Jahre lang an einer Primar- bzw. Vorschule; während dieser Zeit bereitet er sich auf die zweite Prüfung (*C. A. P.*) vor, die aus einem praktischen und einem theoretischen Teil (dreistündige Lehrprobe und mindestens halbstündige mündliche Prüfung über Schulverwaltungsrecht, unterrichtspraktische Fragen etc.) besteht. Nach bestandener Prüfung erfolgt die Ernennung zum *instituteur titulaire*.

An der geschilderten Ausbildung werden besonders zwei gravierende Mängel in der Öffentlichkeit heftig kritisiert.

Einmal die — besonders im Hinblick auf die Einführung der neuen Mathematik und die Pläne zur Erneuerung des Französischunterrichts offensichtliche — Unzulänglichkeit der fachwissenschaftlichen Ausbildung, die im Zusammenhang mit der Isolierung der E. N. von der Universität zu sehen ist. Ob ein kürzlich herausgegebener ministerieller Erlaß, wonach Universitätsdozenten in den E. N. je zwei Wochenstunden Mathematik und Linguistik lehren und dazugehörige Schulpraktika zusammen mit den jeweiligen Mentoren begleiten können, geeignet ist, hier eine erfolgreiche Änderung zu bewirken, ist noch nicht abzusehen.

Mindestens ebenso schwerwiegend wie die „Wissenschaftsferne“ der Ausbildung ist ihre mangelnde Abstimmung mit den neuen Bedingungen, die durch die Reform des *premier cycle* entstanden sind. In der Tat wird die in den *C. E. S.* angestrebte Vereinheitlichung vollends unmöglich, wenn sie nicht durch die Vereinheitlichung der Lehrkörperstruktur unterstützt wird. Diese aber wäre durch eine Neukonzeption der Lehrerbildung, die die bisherige Trennung zwischen den Lehrständen aufhebt, vorzubereiten. Tatsächlich lehren in den *C. E. S.* Primar-, Mittelschul- (*C. E. G.*) und Gymnasiallehrer unter sehr verschiedenen finanziellen und arbeitsmäßigen Bedingungen — ein Zustand, der zwangsläufig zu berufsständischem Egoismus führt, aber nicht zuletzt unter Hinweis auf die Unterschiedlichkeit der Ausbildung gerechtfertigt wird. Daß unter diesen Umständen von Kooperation oder gar von Teamarbeit nur selten die Rede sein kann, versteht sich von selbst.

Dagegen fordert die wichtigste Lehrgewerkschaft, das *Syndicat National des Instituteurs*, eine

„Ausbildung von gleicher Dauer und gleichem Niveau für alle Lehrer, die Kinder zwischen 2 und 18 Jahren unterrichten:

- 4 Jahre theoretischer Ausbildung nach dem Abitur,
- 1 Jahr, das besonders der pädagogischen Ausbildung gewidmet ist . . .

Die Ausbildung der zukünftigen Primarschullehrer muß zugleich wahrgenommen werden

- von der Universität, damit das Studium mit einem Universitätsgrad abgeschlossen wird,

— von der *école normale* mit dem Ziel einer akademischen Spezialbildung und einer ersten pädagogischen Ausbildung . . .

Unabdingbar ist, daß während der vier Jahre des Beobachtungs- und Zuweisungszyklus' (= *premier cycle*, R. H.) die Lehrer, die ausgebildet wurden, um Gesamtunterricht zu erteilen, innerhalb der pädagogischen Equipe der verschiedenartigen Klassen dieser Stufe mit den Sekundarschullehrern, die eine spezialisiertere Ausbildung genossen haben, zusammenarbeiten⁽¹⁰⁾.

Diese Forderungen des *S. N. I.*, das sich dabei bewußt auf LANGEVIN-WALLON be ruht, haben auf absehbare Zeit allerdings keine Chance, verwirklicht zu werden. Möglicherweise wird in Zukunft die Zusammenarbeit mit den Universitäten ernsthafter durchgeführt als bisher: Eine völlige Neukonzeption der Primarschullehrerbildung ist nicht zu erwarten.

II. Die Sekundarschullehrer

Diejenigen Primarschullehrer, die als Lehrer der Übergangs- bzw. praktischen Klassen unterrichten, müssen eine zusätzliche zweijährige Ausbildung absolvieren, für die an zahlreichen E. N. besondere Zentren eingerichtet wurden. Die Vermittlung von psycho-pädagogischen und methodisch-didaktischen Kenntnissen steht dabei während des ersten Jahres im Vordergrund. Eine wichtige Rolle spielt auch der Werkunterricht, durch den die Vorbereitung auf anschaulichere, die Selbsttätigkeit der Schüler fördernde Unterrichtsmethoden (*méthodes actives*) von der praktischen Seite her ergänzt wird. Wer nach diesem Ausbildungsjahr den ersten Teil des Examens bestanden hat, unterrichtet — zum größten Teil eigenverantwortlich — im zweiten Jahr in einer *classe de transition* bzw. in einer *classe pratique* und legt dann den zweiten Teil der Prüfung ab⁽¹¹⁾.

Eine weitere Kategorie der Lehrer des *premier cycle* rekrutiert sich z. Zt. ebenfalls hauptsächlich aus dem Korps der Primarschullehrer: die Mittelschullehrer.

Seit dem Schuljahr 1969/70 muß jeder von ihnen, der gemäß dem im gleichen Jahr geschaffenen neuen Status⁽¹²⁾ zum „Lehrer für allgemeinen Unterricht an *collèges*“ ausgebildet werden will, ein ebenfalls neugeschaffenes Befähigungszeugnis, das *C. A. P. E. G. C.*, erwerben⁽¹³⁾. Dieses setzt eine dreijährige Ausbildung voraus, die in besonderen, mit der Universität eng zusammenarbeitenden regionalen Ausbildungszentren vermittelt wird. Für die Aufnahme können sich bewerben:

- Primarschullehrer mit wenigstens dreijähriger Berufserfahrung,
- Schüler der *écoles normales*, die das Abitur bestanden haben,
- sonstige im Schuldienst Tätige, die das erste Studienjahr an einer Hochschule erfolgreich beendet haben.

In den ersten beiden Jahren folgen die Lehrerstudenten den regulären Curricula der philosophischen bzw. naturwissenschaftlichen Fakultät in den beiden Fächern, die sie später unterrichten.

Sie erwerben am Ende des zweiten Jahres in der Regel das Diplom (*D. U. E. L.* bzw. *D. U. E. S.*), das generell für die Zulassung zum weiteren Studium an diesen Fakultäten benötigt wird; für sie zählt es zudem gleichzeitig als erster Teil des *C.A.P.E.G.C.*

Die pädagogische Ausbildung ist dem dritten Studienjahr vorbehalten und gliedert sich in einen theoretischen Teil (pädagogische und psychologische Vorlesungen im Zentrum) und einen — insgesamt dreimonatigen — praktischen Teil (*Hospitation*, *Lehrproben*); sie wird mit der zweiten Prüfung des *C.A.P.E.G.C.* abgeschlossen.

Den zahlenmäßig größten Teil der Sekundarschullehrer stellen die in den *lycées* und z. T. im Gymnasialzweig der *C. E. S.* unterrichteten Gymnasiallehrer, die *professeurs agrégés* bzw. *certifiés*¹⁴⁾.

Die *agrégation* ist mit der traditionsreichste und elitärste *concours*; kaum irgendwo ist die Auslese so streng wie hier, getreu dem Prinzip: lieber weniger hervorragende als mehr durchschnittliche *agrégés*¹⁵⁾.

Seit 150 Jahren sind die *agrégés* die Lehrer der französischen „Elite“, als deren Teil sie sich begreifen und deren Wertvorstellungen sie zuverlässig tradieren; seit über 50 Jahren verteidigt die einflußreiche *société des agrégés* die Interessen ihrer Mitglieder und spricht als mächtige *pressure group* bei allen Schulreformen ein gewichtiges Wort mit.

Der typische *agrégé* — durch hervorragende intellektuelle Bildung ebenso charakterisiert wie durch ungenügende pädagogische Ausbildung — kann geradezu als die Verkörperung der in Frankreich besonders ausgeprägten Vorstellung, wonach ein hervorragender Fachwissenschaftler auch ein hervorragender Lehrer ist, angesehen werden.

Erst seit 1970 müssen die *agrégés*, sofern sie nicht vorher schon unterrichteten, während des ersten Jahres, das auf die *agrégation* folgt, neben eigenverantwortlichem Unterricht eine Art Referendariat absolvieren¹⁶⁾.

Von den verschiedenen Möglichkeiten, sich auf die *agrégation*, die den Magistergrad (*maîtrise*) oder z. Zt. noch *licence d'enseignement plus diplôme d'études supérieures* voraussetzt, vorzubereiten, sei hier nur die typischste und zugleich lukrativste erwähnt: das Studium an den „Höheren Lehrerbildungsanstalten“, vor allem den renommierten Pariser *écoles normales supérieures* der *rue d'Ulm* und des *Boulevard Jourdan*.

Seit Anfang der 50er Jahre führt der „reguläre“ Ausbildungsgang eines zukünftigen Gymnasiallehrers allerdings nicht mehr über die *agrégation*, sondern das „Zeugnis der Befähigung zum Unterricht an Sekundarschulen“, das *C.A.P.E.S.*¹⁷⁾, das zwar ebenfalls nach bestandem *concours* verliehen wird, aber nicht die *maîtrise*, sondern nur die *licence d'enseignement* voraussetzt¹⁸⁾. Um das Lehrerstudium attraktiver zu machen, wurden 1957 die „Institute zur Vorbereitung auf den Sekundarschulunterricht“ (*I.P.E.S.*) eingerichtet¹⁹⁾, in die in der Regel Studenten nach dem ersten Universitätsjahr durch *concours* aufgenommen werden. Es handelt sich dabei nicht etwa um pädagogische Institute, denn auch die *ipésiens* bereiten sich auf ihre *licence* an den Fakultäten vor; hinzu kommen lediglich einige Arbeitssitzungen in den Instituten, die somit die Aufgabe haben, den Studenten „zu helfen, ihre *licence d'enseignement* unter optimalen Bedingungen vorzubereiten“²⁰⁾.

Nach Erlangen der *licence* bereiten sich die *ipésiens*, wie auch die übrigen Lehramtskandidaten²¹⁾, auf den theoretischen Teil des *C.A.P.E.S.* vor, bei dem es sich prak-

tisch um nichts anderes als eine Neuauflage der *licence*, verschärft durch die Bedingungen des *concours*, handelt²²⁾ und der somit primär eine Selektionsfunktion erfüllt. Wer diesen Teil der Prüfung bestanden hat, wird für ein Jahr in ein „Regionales Pädagogisches Zentrum“ (*C.P.R.*) aufgenommen, wo er (insgesamt allerdings effektiv nur ca. 7 Monate lang) von Mentoren betreut wird, in deren Klassen er hospitiert und unterrichtet; dazu kommen einige allgemeine pädagogische und fachdidaktische Vorträge, Einführung in Schulverwaltungsrecht etc. Das Referendariat wird abgeschlossen mit dem zweiten, praktisch-pädagogischen Teil der *C.A.P.E.S.*-Prüfung, auf den die Ernennung zum *professeur certifié* folgt.

Ähnliche Vorbereitungen wie das *C.A.P.E.S.* erfordert das *C.A.P.E.T.* (etwa: Zeugnis der Befähigung zum Unterricht an Fachgymnasien), das für den Unterricht in bestimmten technischen Fächern an berufsbildenden Schulen der Langform (*lycées techniques*) Voraussetzung ist²³⁾.

Neben den *I.P.E.S.* haben die Lehrerstudenten — nach *concours* — die Möglichkeit des Studiums an der (den oben genannten philosophisch-literarischen und naturwissenschaftlichen *E.N.S.* vergleichbaren) „Höheren Lehrerbildungsanstalt für berufsbildendes Schulwesen“ (*E.N.S.E.T.*).

Die Berufsschullehrer — soweit sie in den allgemeinbildenden Fächern der berufsbildenden Schulen der Kurzform (*C.E.T.*) unterrichten — kommen teilweise ebenfalls aus der *E.N.S.E.T.* und werden, wenn sie den ersten Teil des *C.A.P.E.T.* bestanden haben, bevorzugt eingestellt.

Der überwiegende Teil dieser Lehrer (*P.E.G.*) rekrutiert sich aus

- Primarschullehrern unter 40 Jahren,
- Schülern (Studenten), die das Anrecht auf das Studium in der *E.N.S.E.T.* oder den anderen *E.N.S.* erworben haben²⁴⁾,
- Studenten bestimmter Fachrichtungen, die das erste Universitätsjahr erfolgreich abgeschlossen haben.

Nach bestandnem *concours* werden sie in eine „Nationale Lehrerbildungsanstalt für Berufsschulunterricht“ (*E.N.N.A.*) aufgenommen. Die zweijährige, mit Lehrproben verbundene allgemein-pädagogische und fachdidaktische Ausbildung schließt mit dem Erwerb des „Lehrbefähigungszeugnisses für Berufsfachschulen“ (*C.A.P.C.E.T.*) ab²⁵⁾.

Wie bei der Ausbildung der Primarschullehrer, so fehlt es auch bei der der Sekundarschullehrer nicht an fundierter Kritik, die sich vor allem gegen die Konzeption dieser Ausbildung im allgemeinen und gegen die als unzureichend erachtete theoretisch- und praktisch-pädagogische Vorbereitung der Lehrer richtet. Angesichts der zahlreichen Kategorien, die unter dem Begriff ‚Sekundarschullehrer‘ subsumiert werden, wollen wir uns hier auf die Gruppe der Gymnasiallehrer beschränken.

Ein Blick auf die entsprechenden Vorschläge EDGAR FAURES (er war nach der Mai-rebellion 1968 für kurze Zeit Erziehungsminister, bis die sich formierende konservative Mehrheit der Regierungsfraktion Mitte 1969 seine Absetzung erzwang) verdeutlicht, inwieweit die Kritik von offizieller Seite bereits aufgenommen wurde.

Nach den Plänen des Ministeriums wäre die bislang zweispurige Ausbildung — hier *agrégés*, dort *certifiés* — vereinheitlicht und inhaltlich stark verbessert worden.

Dabei sollten zunächst das *C.A.P.E.S.* sowie — ein besonderes Sakrileg — die *agrégation* abgeschafft und die *C.P.R.* durch neue „Pädagogische Fachausbildungs-

institute“ ersetzt werden. Geplant war ein Curriculum, das eine ausreichende psychologische und erziehungswissenschaftliche (besonders methodisch-didaktische) Ausbildung gewährleisten sollte und folgenden Studiengang vorsah: 3 Jahre Universität; 2 Jahre Pädagogisches Institut (das der Universität angegliedert werden und die Aufnahme durch *concours* regeln sollte); 1 Jahr Referendariat. Drei im Laufe dieser Zeit erworbene Qualifikationen wurden als Voraussetzung für die Ernennung bezeichnet:

1. Theoretisch-pädagogische Kenntnisse, ausgewiesen durch bestandene *concours*-Prüfung am Ende der Ausbildung im Pädagogischen Institut;
2. Befähigung zum Unterricht, ausgewiesen durch die zweite, praktisch-pädagogische Lehrprüfung;
3. Fachkenntnisse, ausgewiesen durch die *maîtrise*.

Dieser Reformvorschlag ist nicht nur deshalb aufschlußreich, weil er einerseits versucht, einen der Hauptmängel französischer Lehrerbildung: die Trennung der theoretischen und praktischen pädagogischen Ausbildung von psychologischer und erziehungswissenschaftlicher, besonders methodisch-didaktischer Forschung, wenigstens in einem Teilbereich zu beseitigen, sondern auch insofern, als er andererseits nicht einmal die Vereinheitlichung der Lehrerbildung im Bereich der allgemeinbildenden Sekundarschulen vorsieht (die Mittelschullehrer wurden nicht berücksichtigt) und zudem weiterhin auf dem traditionellen Selektionsverfahren des *concours* aufbaut²⁶). Immerhin scheint nunmehr ein Zwang zum Handeln zu bestehen. So erklärte Faures Nachfolger Ende letzten Jahres überraschend, ab 1971/72 werde die Ausbildung *aller* zukünftigen Gymnasiallehrer neuzuschaffenden „Lehrerbildungsinstituten“ übertragen, die am Ende des zweiten Universitätsjahres durch *concours* rekrutierten. Nicht zuletzt die Ankündigung, daß die *I.P.E.S.* keine neuen Bewerber mehr aufnehmen würden sowie die begründete Vermutung, daß es sich um eine wenig durchdachte, an den Universitäten zusätzliche Unruhe provozierende „Reform“ handle²⁷), führten zu massiven Protesten nicht nur der Lehrgewerkschaften, so daß der Minister die geplanten Maßnahmen für zunächst aufgeschoben erklärte²⁸). Als Tendenz zeichnet sich ab, daß die pädagogische Ausbildung der Gymnasiallehrer in nächster Zeit etwas verbessert wird; aber nichts deutet darauf hin, daß die gerade im Hinblick auf die durch die Reform von 1959 geschaffenen Erfordernisse und Möglichkeiten notwendig gewordene Vereinheitlichung der Lehrerbildung in die Wege geleitet würde²⁹).

III. Lehrerfortbildung

Die Fortbildung der Lehrer ist in allen Bereichen nur sehr unvollkommen geregelt und kaum institutionalisiert.

Allerdings ist festzuhalten, daß vor allem die Lehrerfachverbände und andere private Organisationen (Gewerkschaften, pädagogische Bewegungen etc.) zu teilweise wirksamer Selbsthilfe gegriffen haben und zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen organisieren. Von den durch die *Education Nationale* (Erziehungsministerium) angebotenen und getragenen Fortbildungskursen seien — neben den institutionalisierten Programmen der Fortbildung (streng genommen eher Ausbildung) der zahlreichen

Hilfs- und Vertragslehrer³⁰⁾ — zwei Maßnahmen genannt, die über den herkömmlichen Rahmen von Wochenendseminaren, Konferenzen, Vorträgen, Publikationen verschiedenster Art, Fernseh- und Rundfunksendungen etc. hinausweisen:

Gemeint ist einmal die bereits erwähnte Möglichkeit für jährlich mehrere Tausend Primarschullehrer, zur Fortbildung in den E.N. während des Schuljahres freigestellt zu werden³¹⁾.

Zum anderen ist eine bemerkenswerte Neuerung im Zusammenhang mit der — seit Einführung der „neuen Mathematik“ besonders dringlich gewordenen — Fortbildung der Mathematiklehrer zu verzeichnen. Denn seit 1969 existieren einige *instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques*, deren Tätigkeit für die Fortbildung der Mathematiklehrer — wenn auch zahlenmäßig noch in zu geringem Umfang — bereits positive Resultate erbracht hat und die sich möglicherweise als geeignetes Instrument, didaktische Forschung mit Lehrerausbildung und Fortbildung zu verbinden, erweisen³²⁾. Insgesamt ist jedoch festzustellen, daß das Erziehungsministerium bisher keine zusammenhängende Konzeption für die Lehrerfortbildung entwickelt bzw. vorgelegt hat und auch in absehbarer Zeit wahrscheinlich nicht vorlegen, geschweige denn verwirklichen wird — obwohl von anderer Seite inzwischen viele gut durchdachte Vorschläge gemacht worden sind.

Die bisher wohl wichtigste Konzeption wurde auf einem im März 1968 veranstalteten und in der Öffentlichkeit stark beachteten Symposion, dem *Colloque d'Amiens*³³⁾, wo alle relevanten Gruppen, Institutionen und Organisationen des französischen Erziehungswesens vertreten waren, erarbeitet.

Eine der zentralen Forderungen war, die Fortbildung für alle Lehrer verpflichtend zu machen und in die Arbeitszeit zu integrieren. Die organisatorischen Voraussetzungen dafür sollten durch „universitäre Zentren für pädagogische Forschung und Ausbildung“ und — dies im Hinblick auf die als unerlässlich erachtete Dezentralisierung — durch Aus- und Fortbildungszentren auf *départements*-Ebene geschaffen werden. Die genannten Zentren sollten für die zweijährige pädagogische und sozialwissenschaftliche Ausbildung aller Lehrer und auch für deren Fortbildung zuständig sein. Bei dieser — allerdings nicht bis ins Detail ausgearbeiteten — Konzeption ist bemerkenswert, daß Aus- und Fortbildung aufeinander bezogen werden und beide wiederum in die erziehungswissenschaftliche, besonders didaktische, Forschung integriert sind — in einen Forschungsbereich also, der in Frankreich relativ wenig entwickelt ist und der so zweifellos wichtige Impulse bekommen hätte³⁴⁾. Aber so überzeugend diese Vorschläge auch sein mochten: Die Aussicht, daß sie verwirklicht werden, ist sehr gering.

Übrigens versicherte der damalige Erziehungsminister PEYREFITTE auf der Abschlußversammlung des *Colloque d'Amiens*, er stimme in allen wesentlichen Punkten mit den erarbeiteten Vorschlägen überein. Mit hoher Wahrscheinlichkeit dürfte auch der heutige Erziehungsminister mit dem damals Gesagten einverstanden sein, nur: 10 % des Budgets der *Education Nationale* fließen dem privaten (d. h. vor allem katholischen) Schulwesen als Subventionen zu — Milliardenbeträge, mit denen zum Beispiel die Verwirklichung der erwähnten Vorschläge des *Colloque d'Amiens* in Angriff genommen werden könnte.

Anmerkungen

- 1 Seit Ende 1944 beriet eine von der Regierung beauftragte Kommission über die Neuorganisation des Schulwesens. Als sie 2 1/2 Jahre später ihre — als Plan LANGEVIN-WALLON bekanntgewordenen — Ergebnisse vorlegte, hatten die Spaltung der politisch fortschrittlichen Kräfte, der einsetzende Antikommunismus und die Restauration des kapitalistischen Wirtschaftssystems auch in Frankreich Bedingungen geschaffen, die konsequent demokratische Reformen unmöglich machten. Der Plan wurde nicht einmal vom Parlament beraten.
- Er wird hier zitiert nach: *Réformes et projets de réformes de l'enseignement français de la Révolution à nos jours (1789—1960)*. Hrsg. LUC DECAUNES und M. L. CAVALIER. Paris, Institut Pédagogique National, 1962, p. 275—283.
- 2 Ausführliche Darstellung dieser Reform bei F. GOEBEL: *Entwicklungen im französischen Schul- und Hochschulwesen*, in: *Bildung und Erziehung* 4/1967, p. 252—273.
- 3 An den 4jährigen *premier cycle* schließt — je nach Zuweisung bzw. Wahl — entweder der *second cycle long*, d. h. die allgemeinbildende Sekundarschule der Langform (*lycée*) bzw. die berufsbildende Sekundarschule der Langform (*lycée technique*), oder der *second cycle court*, d. h. die nicht zu einem Abitur führende Sekundarschule der Kurzform (*collège d'enseignement technique*, C.E.T., entspricht etwa unserer Berufsfachschule), an.
- 4 Solche Ansätze liegen m. E. z. B. in der Tatsache, daß prinzipiell für *alle* Schüler, die die Grundschule verlassen, künftig eine „gymnasiale Unterstufe“ ohne Eignungsprüfung zur Pflichtschule werden soll, oder auch darin, daß die institutionalisierte Beobachtung, in Verbindung mit der Angleichung der Lehrpläne, die Festlegung der Schüler auf einen bestimmten Studiengang zeitlich hinausschiebt.
- 5 Bemerkenswert ist, daß die Ausbildung der Erzieherinnen an Vorschulen mit der der Primarschullehrerinnen identisch ist. Als der Erziehungsminister vor kurzem vorsichtig ankündigte, die Vorschulerziehung künftig auch sog. Erziehungshelferinnen zu übertragen, reagierte die Öffentlichkeit sofort mit heftigen Protesten, die das Ministerium einstweilen zum Rückzug zwangen. Vgl. dazu *Le Monde* vom 21./22. 12. 1969 und vom 21. 3. 1970.
- 6 Zum Verständnis des kollektiven Verhaltens der instituteurs und der Positionen ihrer einflußreichen Gewerkschaft, des S.N.I., ist es wichtig zu wissen, daß die écoles normales im Laufe ihrer Geschichte zu Hochburgen des Laizismus und der Verteidigung des republikanischen Staates geworden sind.
- 7 Vgl. dazu *Le Monde* vom 24. 9. 1970 und *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 6/1971, p. 8. Die E.N. sind nach wie vor Internatsschulen ohne Koedukation; erst seit 1970 dürfen die normaliens während der Ausbildung heiraten. Die Aufnahme in die E.N. erfolgt durch das traditionelle Verfahren der Wettbewerbsprüfung (*concours*), das nicht nur im Bereich des Erziehungswesens sehr verbreitet ist. Der oft brutale Selektionseffekt des concours (nur durchschnittlich ca. 15—35 % der Bewerber bestehen die hier und im folgenden genannten Prüfungen!) wird in gewisser Weise dadurch ‚kompensiert‘, daß — im Erfolgsfall — ein recht ansehnliches Gehalt bezahlt wird, wie z. B. in fast allen Lehrerbildungsanstalten.
- 8 Zitiert nach J. MAJAULT: *Lehrerbildung*. Weinheim und Berlin (1967), p. 26. Zur Lehrerbildung vgl. auch E. HONIG: *Lehrerbildung in Frankreich*, in: *Didactica*, Jg. 1, Heft 3/4 — Februar 1968, p. 282—296.
- 9 Auf diese Weise konnten z. B. 1969 6 500 instituteurs titulaires zur Fortbildung an die E.N. zurückkehren. *Le Monde* vom 24. 9. 1970.
- 10 *L'Ecole libératrice* vom 5. 9. 1969, p. 1959.
- 11 Man erwirbt damit das „Befähigungszeugnis für den Unterricht in den Übergangsklassen“ (C.A.E.T.) bzw. für den Unterricht in den praktischen Klassen (C.A.E.P.).
- 12 Dieses Statut vom 30. 5. 1969 trennt die Mittelschullehrer u. a. beamtenrechtlich von den Primarschullehrern. Als professeurs d'enseignement général de collège gelten künftig die Mittelschul- (C.E.G.)Lehrer und die der Sektion Typ C.E.G. in den C.E.S. (Erlaß vom 30. 5. 1969, in: *Bulletin officiel de l'Education Nationale* (B.O.E.N.) 24/1969, p. 2054-2059).
- Die Verkündung eines eigenen Status' für diese Lehrerkategorie bestätigt, daß die Trennung der verschiedenen Lehrerstände nicht abgebaut werden soll.
- 13 Dieses certificat d'aptitude au professorat d'enseignement général des collèges löste das

erst 1960 (!) geschaffene C.A.P.C.E.G. ab.

- 14 Diese beiden Kategorien werden hier der Einfachheit halber als Gymnasiallehrer bezeichnet, obwohl ein Teil der agrégés an Hochschulen lehrt.
- 15 So erklärte z. B. POMPIDOU, selbst agrégé, anlässlich des 50jährigen Bestehens der société des agrégés:
„Ich bin nicht dafür, die Zahl der für den concours der agrégation bewilligten Stellen zu erhöhen unter dem Vorwand (sic!) zunehmenden Lehrermangels. Die agrégation muß ein schwieriger concours bleiben, der ein hohes Niveau der Allgemeinbildung garantiert.“ (Le Monde vom 19. 1. 1968).
- 16 Erlaß vom 22. Juni 1970, in: B.O.E.N. 26/1970, p. 2005 ff.
- 17 Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.
- 18 Die licence ist eine Universitätsprüfung und wird frühestens nach dreijährigem Studium (in einem Hauptfach) abgelegt. Als licences d'enseignement — nur sie berechtigen zur Meldung zum C.A.P.E.S. — werden neben den licences der philosophischen und naturwissenschaftlichen seit 1969 auch die der rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten anerkannt. (Le Monde vom 12. 9. 1969).
- 19 Instituts de préparation aux enseignements du second degré. Sie sind den philosophischen und naturwissenschaftlichen Fakultäten angeschlossen. 1969 und 1970 wurden z. B. je 4 000 Studenten aufgenommen. (Le Monde vom 14. 4. 1970).
- 20 Encyclopédie pratique de l'Education en France, (Paris 1960), p. 376.
- 21 Nur knapp 20 % der C.A.P.E.S.-Kandidaten sind ipésiens. Von den schriftlichen Prüfungen des ersten Teils des C.A.P.E.S. sind die Studenten der I.P.E.S., der E.N.S. und der E.N.S.E.T. befreit.
- 22 So sprach der ehemalige Erziehungsminister PEYREFITTE vom C.A.P.E.S. als einem „theoretischen concours, dessen Inhalt ... nichts Originelles im Vergleich zur licence bringt.“ (Le Monde vom 31.3./1.4.1968).
- 23 Zum Unterricht in den Fächern: Französisch, moderne Fremdsprachen, Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik und Chemie, gleich, ob er an allgemein- oder berufsbildenden lycées erteilt wird, berechtigt seit diesem Schuljahr nur noch das C.A.P.E.S. (Le Monde vom 4. 1. 1970).
- 24 Dieses Anrecht erwirbt man dadurch, daß man den Aufnahme-concours der genannten Hochschulen besteht.
- 25 Die Ausbildung der zahlreichen Kategorien von Lehrern, die berufsbezogene Fächer in lycées techniques bzw. in C. E. T. lehren, wird hier nicht behandelt, da wir uns generell auf die Lehrer allgemeinbildender Fächer beschränken. Es soll jedoch zumindest erwähnt werden, daß auch ein Teil der Lehrer, die theoretischen oder praktischen berufsbildenden Unterricht erteilen, in den E.N.N.A. eine pädagogische Ausbildung — unter den gleichen Bedingungen wie die P.E.G. — erhält.
- 26 Der FAURE-Plan wird hier zitiert nach Le Monde vom 9. 5. 1969.
- 27 Besonders an den philosophischen Fakultäten kündigten sich bereits Unruhen an, da die neue Regelung nur noch einen einzigen Weg der Vorbereitung auf das Lehrerexamen bot, nämlich die neuen Institute, deren Aufnahme-concours aber erfahrungsgemäß nur ca. 20 % der Bewerber bestanden hätten; völlige Ungewißheit über die berufliche Zukunft wäre für die übrigen 80 % die Folge gewesen.
- 28 Vgl. dazu L'Education vom 8. 10. 1970; Le Monde vom 3. 3. und 19. 3. 1971; Rundschreiben vom 9. 4. 1971, in: B.O.E.N. 16/1971, p. 1023 f.
- 29 Die Forderung nach vereinheitlichter Lehrerbildung wird (häufig auf die Kurzformel: Bac + 4 + 1 gebracht) von den meisten zum Lehrgewerkschaftsbund F.E.N. gehörenden Einzelgewerkschaften (wie z. B. S.N.I., S.N.E.S., S.N.E.-Sup.) mit besonderem Nachdruck vertreten. Eine ähnliche Position nimmt die Erziehungsgewerkschaft innerhalb der C.F.D.T., das Syndicat général de l'Education Nationale, ein. Vgl. die S.G.E.N.-Broschüre „Dossier Formation des maîtres“, (Paris 1971).
- 30 Die Zahl der Hilfs- und Vertragslehrer erreichte im Schuljahr 1970/71 bei der Gruppe der Berufsfachschullehrer z. B. 40 %. (Mitteilung des Ministeriums, zitiert nach Le Monde vom 28./29. 3. 1971).
- 31 Rundschreiben vom 27. 10. 1969, in: B.O.E.N. 42/1969, p. 3310 und Rundschreiben vom

5. 12. 1969, in: B.O.E.N. 47/1969, p. 3603 ff.

- 32 I.R.E.M. ist am ehesten mit: Forschungsinstitut für Didaktik des Mathematikunterrichts zu übersetzen. Der Begriff ‚didactique‘ wird übrigens noch relativ selten gebraucht; statt dessen wird von ‚pédagogie‘ gesprochen: z. B. pédagogie de spécialité — Fachdidaktik.
- 33 Dieses Symposium wurde veranstaltet von der Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, einer naturwissenschaftlich orientierten privaten Organisation; über 500 Lehrer, Professoren, Schulräte, Gewerkschafter, Forscher etc. nahmen an dem colloque teil.
- 34 Die hier genannten Pläne sind zitiert nach: Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du Colloque d'Amiens. Mars 1968. Paris, Dunod, (1969), passim.

Stellungnahmen und Modelle zur Lehrerbildung — Anmerkungen zum Stand der Diskussion

1. Grundpositionen der Diskussion

1.1 Der Wandel in der Diskussionsthematik und die Realität

Ein Fortschritt im Stand der Diskussion über die allgemeinen und besonderen Probleme der Lehrerbildung seit drei bis fünf Jahren läßt sich nicht leugnen. Die Realität hat sich allerdings, mit Ausnahme einiger begrenzter Modellversuche im Rahmen der bestehenden Institutionen, noch nicht geändert und wird wohl auch nur langsam verändert werden können. In der damaligen Diskussion ging es vor allem um Fragen innerhalb der getrennten Ausbildungsgänge der Lehrer der verschiedenen Schularten. Versuche (6.5a)¹⁾ wie prospektive Modelle auf Grund von Erfahrungen (6.2b und c) bewegten sich demgemäß im Rahmen der vorgegebenen Ausbildungsgänge, werden aber heute für die Diskussionsthematik richtungsweisend (z. B. 3.2; 6.4c; 6.7a; 6.9). In einem begründeten Überblick, der den Diskussionsstand von 1968 zusammenfaßt, stellte H. K. BECKMANN folgende Problemkreise heraus (6.2b/1 ff.):

1. Wissenschaftlichkeit als Fundament der Ausbildung aller Lehrer;
2. das angemessene Verhältnis von Theorie und Praxis in einem berufswissenschaftlich fundierten und berufsbezogenen Ausbildungsgang (mit dem einschlägigen Beitrag zur Geschichte der Lehrerbildung, vgl. 6.2a);
3. die Fragen der institutionellen Regelung (Universitäten, Pädagogische Fakultäten, Abteilungen für Erziehungswissenschaft, Studienseminare, voller Unterrichtseinsatz der apl. Lehrer ohne „Referendariat“, vgl. auch 3.3);
4. die problematische Teilung des Ausbildungsganges aller Lehrer in zwei getrennten Ausbildungsphasen (Studium und Seminarbildung);
5. die Studienbereiche mit den Grundwissenschaften (sog. P-Fächer der Gymnasiallehrerbildung) und mit der Funktion der Fachwissenschaften (einschl. der zugehörigen Fragen zum „pädagogischen Begleitstudium“ und zur Didaktik bzw. den Fachdidaktiken, vornehmlich im Studiengang der Gymnasiallehrer).

Auch über Modellversuche zu diesen Problemkreis konnte damals auf breiter Grundlage berichtet werden. Sie wurden aber von den Kultusverwaltungen nur unzureichend gefördert oder gar nicht zur Kenntnis genommen²⁾. Gleichzeitig ist festzustellen: Selbst wenn den jungen Lehrern im Ausbildungsgang neue Ergebnisse der Unterrichtsforschung und der weiteren berufsbezogenen Wissenschaften vermittelt werden konnten, wuchs die Diskrepanz zum Ist-Zustand in der traditional befangenen Schulwirklichkeit, trotz der Reformbemühungen in einzelnen Schulen und trotz der Reformversuche an Gesamtschulen und Förderstufen. Vorschläge zur Einrichtung von Modellschulen, die den Ausbildungsinstitutionen zugeordnet werden sollten, wurden überhört (vgl.

6.2b/255 ff., 6.2 c). Das entmutigte den jungen Lehrer in seiner Einstellung zum Sinn der Ausbildung, sobald er in der Berufspraxis stand, und verstärkte die gängige Technik der „Schulmeisterlehre“ als Methode der Berufseinführung. So blieb weithin, noch entgegen dem damaligen Stand der Diskussion, die traditionelle Konzeption der Lehrerausbildung im Lehrangebot und in der Seminarmethodik, sowohl im Studium wie in der Berufseinführung, unverändert. In den Ausbildungsordnungen der Grund-, Haupt- und Realschullehrer wurden die überholten Ausbildungsordnungen der Gymnasiallehrer weitgehend kopiert, obwohl ihre Unzulänglichkeiten hinreichend untersucht und ihr reformbedürftiger Ist-Zustand dauernd ausgiebig diskutiert wurden (vgl. 3.5; 6.2b; 6.3; 6.4c u. a.). Fortschrittliche und gemäßigte Vorschläge zur Reform dieser Ausbildungsordnungen wie überhaupt zur Reform der Institution „Studienseminar“ in Organisation, Lehrangebot und Seminardidaktik waren die Folge (3.5; 3.6; 3.7a, b). Diese Vorschläge konkretisierten sich zwar inzwischen in weiteren Modellversuchen, die allerdings nur übergangsweise berücksichtigt wurden³⁾. Dies wurde jedoch kein Nachteil, weil seit dem vorigen Jahr die Reform der gesamten Lehrerausbildung, integrierend wie differenzierend, zunächst wieder mit Reformplänen, allerdings vorerst nur in der Diskussion, durch Stellungnahmen und Vorlage von Modellen in Gang gekommen ist. Mit der Hoffnung, daß diesmal, zunächst in diesem Jahrzehnt, die Realisierung nicht weiterhin auf sich warten läßt, soll im Überblick nachstehend berichtet werden. Diese Weichenstellung für die jetzige Diskussion über die Lehrerausbildung ist die Folge des Strukturplans des Bildungsrats (1.2a/215 ff.), der glücklicherweise in weitestgehender Übereinstimmung mit den Empfehlungen des Wissenschaftsrates⁴⁾ (1.3a/52 ff. und b/11 ff.) zustande gekommen ist und dessen Leitgedanken vom Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik (1.1“47 ff.) im wesentlichen aufgenommen wurden⁵⁾. Nach den vorerst in Gestalt unverbindlicher Vorentwürfe vorliegenden Beschlüssen der Bund-Länder-Kommission wird allerdings noch, voraussichtlich nächstes Jahr, entschieden werden, welche Vorschläge, angesichts der Kulturautonomie der Länder und in der finanzpolitischen Situation, realisiert werden können⁶⁾.

Der Strukturplan (1.2a) geht als Keimzelle der heutigen Innovationen in der Lehrerausbildung zwar in vielen Punkten von der Vorarbeit (1.2b/15) aus, die in den Gutachten seines Vorgängergremiums, des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, von 1955 und 1965 (1.2c/739 ff. und 757 ff.) geleistet wurde⁷⁾, aber der entscheidende Vorstoß erfolgt in der Richtung auf eine differenzierende Integration der vordem getrennten Ausbildungsgänge. Die Nachteile dieser Trennung, verbunden mit der Auswirkung auf den Lehrermangel und die zu wenig attraktiven Lehreraufbahnen, sowie die Strukturängel im Ist-Zustand aller Ausbildungsbedingungen werden treffend erörtert (1.1/47 ff.; 1.2a/215; 1.2b/100 ff. und 277 ff.). Entscheidend aber ist, daß im Strukturplan die ebenfalls geplanten Revisionen des Schulsystems vorrangig eine Revision der Lehrerausbildung verlangen, weil der Lehrer der eigentliche Träger der Reform ist (1.1/47 ff.; 1.2a/220; 1.2b/18). Zugleich muß der Rückstand der westdeutschen Lehrerausbildung gegenüber dem europäischen Status und seinen Entwicklungstendenzen Rechnung getragen werden (1.2b/105 ff. und 294 ff.; 5.1). Eine berufsbezogene Revision unter einheitlichen Prinzipien, selbst bei unterschiedlichem Berufseinsatz, legt außerdem der Vergleich mit der Reform der Juristenausbildung im Hamburger Modell nahe (5.2). Gleichwohl bleibt die Spannung zwischen wissenschaftlicher Berufsausbildung und der konkreten, oft recht differenzierten Berufs-

ausübung in der vielgestaltigen Lebenswirklichkeit bei allen sog. „akademischen“ Berufen ein Problem, das durch stärker berufsbezogene Ausbildung allein nicht gelöst werden kann. Maßnahmen in einer systematischeren Berufsbildung müssen z. B. hinzukommen. (Zu diesem Problemfeld vgl. die nachfolgenden Beiträge von E. Knittel, H. Kuni und unsere weiteren Erörterungen.)

Diese Zielvorstellungen, die auf das „Gemeinsame in der Ausbildung aller Lehrer“ (1.2a/221), die „Einheitlichkeit“ des Lehramtes und die „Durchlässigkeit“ der Berufslaufbahnen (1.1/50) ausgerichtet sind, verlangen nun ein „ausgewogenes System von Maßnahmen ...“, die sowohl die erforderlichen Regulative festlegt, als auch der weiteren Entwicklung den notwendigen Spielraum läßt“, der sich in „Schwerpunkten organisatorischer Reformen“ (1.2a/248) herauskristallisiert. Als solche Schwerpunkte werden bezeichnet:

- a) im Bericht zur Bildungspolitik (1.1/51—52): 1. Studium an der Gesamthochschule, 2. Ausbildungsgänge nach Stufenschwerpunkten und Fachbereichen, 3. Einbeziehung der Ausbildung für den Elementarbereich, 4. Erwerb besonderer Qualifikationen, 5. Intensivierung der Lehrerfortbildung, 6. Gleichwertigkeit der beruflichen Tätigkeit mit Aufstiegsmöglichkeiten, 7. Entlastung durch Ausbildung von Assistenten, 8. Spezialausbildungen für außerschulische Bildungsaufgaben, 9. Wissenschaftliche Anforderungen an Lehrer in der Weiterbildung;
- b) im Strukturplan des Bildungsrates wie in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats (1.2a/225 ff. und 249 ff.; 1.3/19 ff. und 40 ff.): 1. Übernahme der Lehrerbildung in den Hochschulbereich, 2. erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien im Hochschulbereich, 4. Fachliche Ausbildung, 5. Organisation von Praxis in der Lehrerbildung, 6. Organisation der Berufseinführung, 7. Differenzierung in der Lehrerbildung, 8. Mitarbeiter ohne Studium, 9. neue Anforderungen an die Lehrer in der Lehrerbildung;
- c) in den Materialien (1.2b/16—17, 69—70, 80—81, 99, 102—105, 110 ff.) mit ergänzender Spezifizierung: 1. Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Fachwissenschaft mit Fachdidaktik und Praxis als konstitutiv integrierte, tragende Elemente aller Ausbildungsgänge (wobei für die Sekundarstufe ein Mehr an fachwissenschaftlicher Ausbildung konzidiert wird), 2. gründliche Revision des Studiums der Fachwissenschaften mit notwendiger Entwicklung der Fachdidaktiken, 3. Verbindung der Theorie von Anfang an mit der Praxis durch Praktikum, Didaktikum und Berufseinführung (wobei letztere einer vom Studium getrennten zweiten Ausbildungsphase zugeordnet wird), 4. Unterscheidung von Kurz- und Langstudium von 7 bis 10 Semestern (mit aufbauenden Kontaktstudien), 5. Ermöglichung flexibler Studiengänge für frühe und späte Berufsentscheidung.

Im Rahmen dieser Richtlinien erstreben der Strukturplan wie die Empfehlungen (1.2a; 1.3) *mittlere Lösungen*, die für die *jetzige Diskussion* einen Spielraum lassen. Denn „es kann nicht erwartet werden, daß ... allgemein zufriedenstellende Antworten gegeben werden. Vieles bedarf noch weiterer Untersuchungen und Erprobungen. Zum erheblichen Teil ist die Lösung der Probleme nur schrittweise möglich“ (1.2a/248—249; 1.3b/40). Neben Positionen in der Diskussion, die sich innerhalb dieses Spielraums bewegen, gibt es auch solche, die diese Grenze der mittleren und vermittelnden Posi-

tion in kritischer Stellungnahme oder in Bereichen, die der Strukturplan ganz offen läßt, über- oder unterschreiten. Das gilt einerseits für die Positionen, die, z. T. aus standespolitischen Gründen, retrospektiv orientiert sind und möglichst den Status von 1955 oder 1965 (1.2 c) bewahren möchten, andererseits für prospektive Positionen, die Chancen der prinzipiellen Reform durch die Tendenz zur Vermittlung blockiert sehen. Der Bericht über den jetzigen Stand der Diskussion will die oben erwähnten Reformbereiche in einem übersichtlichen Problemkatalog zusammenfassen und die eben charakterisierten Positionen in ihren Stellungnahmen dazu präzisieren (2.1—3; 3.1—5; 4.1—3 unter Mitberücksichtigung von Lit.-Verz. 6). Die Wertung dieser Positionen ist ein weiterer Diskussionsbeitrag, der sich der Reformtendenz verpflichtet fühlt.

1.2 Der Problemkatalog in der heutigen Diskussion

1. Prinzipien für die Gestaltung der gegenwärtigen und künftigen Lehrerbildung ergeben sich aus der *Einschätzung* der Bedeutung der Schule für die *Bildsamkeit* des heranwachsenden Menschen *in der gesellschaftlichen Situation*, im Sinne von individuellen Verhaltensänderungen durch Lernprozesse, aber auch im Hinblick auf gesellschaftliche Gegebenheiten und Veränderungsmöglichkeiten durch kritisches Bewußtsein. Die *Berufsfeldanalyse* bedingt alle *Akzente und Positionen hinsichtlich der Reformprinzipien*.
2. Aus der Analyse des Berufsfeldes ergibt sich aber auch die Bestimmung der *Berufsaufgaben*, die im Zusammenhang mit der *Schulinstitution* stehen. Deren Systemträgheit bestimmt mit dem Verhältnis von Schule und Gesellschaft die *Lehrerrolle*. Diese prägt sich in Rollenerwartungen, Rolleninventarien und Rollenkonflikten aus. Die damit verbundenen, gruppendynamisch gesteuerten, seelischen Einstellungen und Umstellungen des Lehrers in seinem gewählten oder zugewiesenen beruflichen Wirkungskreis bedingen die *Akzente und Positionen hinsichtlich der Ausbildungsziele*.
3. Gemäß den Ausbildungszielen werden die *Studienbereiche* bemessen, gerichtet und koordiniert. Diese können nach Erfordernissen und Wertungen verschieden akzentuiert sein.
4. Je nach diesen Akzenten und Positionen in den Diskussionen ergeben sich unterschiedliche *Modelle für Studiengänge*, die nach Erfordernissen der Schulstufen differenziert werden. Diese Modelle sollten aber weder die *Gemeinsamkeit in der Lehrerbildung* noch den *Zusammenhang des Studienganges* bis zur Berufsreife in Frage stellen.
5. Studienbereiche wie Ausbildungsgänge müssen in *Ausbildungsinstitutionen mit Hochschulcharakter* angeboten und verwirklicht werden. Die bestehenden Ausbildungsinstitutionen bedürfen einer entschiedenen Reform, deren Ausmaß zwar verschieden akzentuiert sein kann, die aber schrittweise nach den Prinzipien der Integration und Differenzierung vollzogen werden muß.

1.3 Positionen zum Problemkatalog

Stellungnahmen und Modelle, wie sie in Diskussionen vertreten sind, bzw. angeboten werden, akzentuieren die Möglichkeiten der Problemlösung zum obigen Katalog aus verschiedenen Positionen nach den jeweils gesetzten Akzenten. Eine Position schließt sich an die vermittelnde Mittellage des Strukturplans an (Pos. III). Andere neigen zu einer retrospektiven, traditionellen (Pos. I/II) wie zu einer prospektiven, reformfreundigen Tendenz (Pos. IV/V). Nach beiden Seiten variiert freilich die Zurechnung des Einzeldokuments in den Positionen z. T. je nach den Problembereichen im obigen Katalog. Unser Überblick berücksichtigt zunächst diejenigen Beiträge, die zu allen oder den wesentlichen Komplexen des Problemkatalogs Stellung nehmen. Dazu gehören: a) die Entwürfe aus den Kultusministerien der Länder (Hessen = 2.1 A und Nordrhein-Westfalen = 2.2); b) die Vorschläge von Ausbildungsinstitutionen (Bundesassistentenkonferenz = 3.1, Konferenz der Pädagogischen Hochschulen = 3.3, Berichterstatte F. Roth von der AfE Frankfurt = 3.4); c) die Stellungnahmen der Lehrerverbände (GEW = 4.1, Philologenverband = 4.2, weitere Lehrerverbände = 4.3). Vorbehaltlich der Einzelanalyse, kann man der Position I/II die Beiträge 2.2, 4.2, 4.3, der Position IV/V die Beiträge 2.1, 3.1, 3.3, 3.4 und 4.1 zurechnen. Dazu kommen für die letzteren Positionen einige Einzelbeiträge (6.1, 6.2c, 6.6 und 6.8).

HKM hat seinem Entwurf (2.1 A) eine ausführliche, jedoch hinsichtlich der allgemeinen Literatur unvollständige und einseitig akzentuierte Dokumentation (2.1 B und C) beigelegt. KMK (1.4) gibt mit einigen Dokumenten aus den Lehrerverbänden einen Vergleich und stellt zu folgenden Punkten des Problemkatalogs folgende Übereinstimmungen in den Stellungnahmen fest: 1. „Die Ausbildung der Lehrer soll an wissenschaftlichen Hochschulen erfolgen“; 2. „Zwischen den Lehrämtern muß Durchlässigkeit gewährleistet sein“; 3. „Das Studium umfaßt Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie berufspraktische Studien und Tätigkeiten“; 4. „Die Studiengänge unterscheiden sich durch die Setzung unterschiedlicher Schwerpunkte entsprechend den angestrebten Qualifikationen“; 5. „Die Ausbildung gliedert sich in zwei Phasen: das Studium und der Vorbereitungsdienst“.

Hinsichtlich der Nichtübereinstimmungen überwiegen zwar zahlenmäßig in den Publikationen die Positionen mit prospektiver Tendenz (s. o.), jedoch zeigt die Liste der Konsultationen des Unterausschusses „Lehrerbildung“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1.2b/125—175) zum Ist- und Soll-Zustand der Ausbildung ein durchaus gemischtes Bild. Man muß also in der nachfolgenden auswertenden und wertenden Analyse der Positionen zum Problemkatalog skeptisch sein gegenüber der Mitteilung von Hegel in seinem 24. Lebensjahr an seinen Freund Schelling: „Mit der Verbreitung der Ideen, wie alles sein soll, wird die Indolenz der gesetzten Leute, alles ewig zu nehmen, wie es ist, verschwinden“.

2. Bestimmung der Ausbildungsziele

2.1 Berufsaufgaben

In den Diskussionsdokumenten werden die Berufsaufgaben des Lehrers als Ausgangspunkt für die doch wohl alle Reformen begründenden Ausbildungsziele wenig diskutiert, obwohl man sich nach den Positionen darüber gewiß nicht einig ist. Die Spanne reicht, wenn man aus Folgerungen herausinterpretiert, von der Position I mit dem Kern der Wissensvermittlung (entweder wertneutraler wissenschaftlicher Ergebnisse, etwa im Sinne des Neopositivismus oder mit wertungsaufgeladener Verantwortung gegenüber der Kulturtradition) bis zur Position V mit dem Auftrag, die emanzipierte Gesellschaft durch kooperative Lernprozesse in der heranwachsenden Generation vorzubereiten (ausdrücklich formuliert in 6.1/245—246). In Anbetracht des Zündstoffes aus dieser Spannung beschränkt sich der Strukturplan auf eine Funktionsanalyse des Berufsbildes (1.2 a/217—220). Die Tätigkeiten des Lehrens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens werden beschrieben und in ihren Zusammenhängen erörtert. Diese werden von KPH noch deutlicher ausgelegt und durch die Funktionen des Organisierens, Verwaltens und politischen Handelns erweitert (3.3/19—22). Damit wird erreicht, daß hier das gesellschaftspolitische Engagement nach Position IV deutlicher betont wird als in der vermittelnden Position III des Strukturplans⁸). Das führt konsequent zu Folgerungen für „projektbezogenes Lernen als didaktisches Prinzip“ der Lehrveranstaltungen (3.3/24—25) und zur Beschreibung der Emanzipation als Bildungselement der Gesamthochschule, die zentrale Institution der Lehrerbildung (3.3/29 ff., insbes. 36). Die naheliegende Forderung nach einer entsprechend einphasigen Lehrerbildung bis zur Berufsreife an der Gesamthochschule wird nicht ausdrücklich erhoben.

Der gleiche Unterschied zeigt sich auch hinsichtlich des Funktionsbereichs Innovation. Der Strukturplan beschränkt die Verantwortung des Lehrers hier auf kritisches Aufnehmen von „Ansätzen methodischer, didaktischer und curricularer Art“ als dem „ersten und wichtigsten Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreform“ (1.2 a/220). Demgegenüber bezieht KPH die „bewußte und kritische Veränderung der Schule in einer sich ständig wandelnden Gesellschaft“ ein mit der Voraussetzung, „daß der Lehrer politisch denken und handeln lernt“ (3.3/22). Das setzt nicht nur Koordination von allen an der Ausbildung beteiligten Institutionen, sondern auch eine vollständige Integration aller Lehr- und Lernprozesse im gesamten Ausbildungsgang voraus. Das ist ein wesentliches Argument für den einphasigen Ausbildungsgang.

2.2 Berufsfeldanalyse und Schulinstitution

Wir halten es überhaupt für richtig, nicht von den traditionellen Institutionen her die Elemente und den Prozeß der Ausbildung zu bestimmen, auch wenn es taktisch richtig ist, bei ihrer Reformbedürftigkeit einzusetzen. Aber eine angemessene Strategie der Reform sollte von den Berufsaufgaben die Ausbildungsziele und von da her den Ausbildungsprozeß zu bestimmen suchen. Da die Berufsaufgaben in den Positionen der Diskussion offensichtlich kontrovers gesehen werden, kann der Versuch, den Ertrag der

Diskussion ausfindig zu machen, nicht darin bestehen, für eine Position voreingenommen zu votieren, sondern nach dem Generalnenner der Positionen Ausschau zu halten. Auf dem Wege dahin wird man zumindest einige repräsentative, gegenwärtig für wichtig erachtete Aspekte des Berufsfeldes in den Blick bekommen, die in den Positionen einseitig bewertet werden, weil sie nur einen Teil des Berufsfeldes bestimmen. Die Diskussion mit ihren jeweils begrenzten Positionen lehrt, daß das Studienangebot die Weite des Berufsfeldes exemplarisch vor Augen führen muß, um den Studierenden sowohl zur Orientierung zu führen wie ihn zur eigenen Entscheidung über seine Berufsaufgabe in der Verantwortung gegenüber der Zukunft kommen zu lassen. Nicht zuletzt von hier aus ist die Forderung nach dem wissenschaftlich fundierten Studium aller Lehrer zu begründen, dessen Ertrag die „Selbstbestimmung“ fördern sollte, keinen „Systemzwang“ duldet und weder „Anpassung“ noch „Widerstand“ ohne kritische Prüfung als Ausweg offen läßt. Freilich darf im Hinblick auf Berufsfeld und Schulinstitution nicht verschwiegen werden, daß die historisch bedingte und noch aktuell lebendige Hypothek im unterschiedlichen Selbstverständnis der Lehrer an den verschiedenen „Säulenschulen“ notwendige Entwicklungen hemmen kann, bis sich die gemeinsam zu verantwortende „Stufenschule“ maßgeblich durchgesetzt hat. (Vgl. hierzu bes. W. Döring: *Lehrerverhalten und Lehrerberuf*, Weinheim, Beltz, 1970 und H. Schelsky: *Zur Theorie der Institution*, Düsseldorf, Bertelsmann Universitätsverlag, 1970.)

Ein kurzer Rundblick auf die Diskussion macht die Relativität der Positionen auch hinsichtlich der Berufsfeldanalyse deutlich. In Position I begründet etwa der Deutsche Lehrer- und der Philologenverband seine „Absage an die Pädagogischen Fakultäten“ und seine Stellungnahme „gegen eine Uniformierung der Studiengänge“ mit der Forderung: „Für Gymnasiallehrer ist auch künftig ein gründliches und exaktes Studium notwendig, das sie bei *anerkannten*⁹⁾ Wissenschaftlern *durchlaufen* müssen ...“. Ob die ebenfalls geforderten „*Möglichkeiten für eine moderne erziehungswissenschaftliche Ausbildung*“ das doch wohl durch die Brille einer neopositivistischen Wissenschaftstheorie gesehene Berufsfeld „im Hinblick auf ihre *spezifischen* Berufsaufgaben“ umfassender sehen lehren kann, muß dahin gestellt bleiben (4.2c = 2.1 B/44).

In Position II wird die Vermittleraufgabe des Lehrers schon umfassender gesehen. NRW (2.2/13) formuliert: „Wissenschaft und Technik beschleunigen den Wandel der neuzeitlichen Welt ... Da diese Änderungen für den *Bestand und die Fortentwicklung der technischen Zivilisation und der Kultur* entscheidend sind, müssen sie jeder Generation verständlich gemacht werden“. In diesem Aspekt wird die Curriculum-Revision als „Innovations-Engpaß“ (S. 31 ff.) zum hier spezifischen Leitgedanken der Ausbildung. Ebenso konsequent werden, entsprechend der Reichweite der Vermittleraufgabe, die Primar-, Sekundar- und Kolleglehrer in getrennten, aber doch wenigstens analog aufgebauten Studiengängen in diesem so konzipierten Ausschnitt des Berufsfeldes ausgebildet (S. 82 ff.). Die gleiche Konsequenz spiegelt sich in dem zweiphasig angelegten, aber einphasig konzipierten Ausbildungsgang bis zur so bestimmten Berufsreife. Institutionell werden den „Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im Übergang zu Universitäten mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt“ (zwar nur für die Sekundar- und Kolleglehrer) „Zentren für Lehrerbildung“ zugeordnet, die eine zweite Ausbildungsphase repräsentieren. Hier sind wenigstens die Chancen für eine weiterführende Bestimmung der Berufsaufgaben nach einer revidierten Berufsfeldanalyse offen.

Das gleiche gilt für die vermittelnden Stellungnahmen in der Position III. Aber man muß kritisch fragen, ob die Bestimmung der Berufsaufgabe als „Organisator des Lernens“ (1.1/50) zureichend ist oder ob Kenntnisse über „wissenschaftliche Erhellung von Sozialisationsprozessen in ihren psychischen und sozialen Voraussetzungen“ genügen, um wesentliche Gegebenheiten im Berufsfeld auch kritisch überblicken zu können. Das gleiche gilt für die Qualifikation als „Fachmann für Unterrichtstechnologie“ (1.2a/257). Über den Stellenwert dieser Komplexe im Berufsfeld ist nicht zu streiten, aber ebenso die kompensatorische Erziehung wie die Unterrichtstechnologie haben im Lichte der emanzipatorisch bestimmten Berufsfeldanalyse auch ihre Kehrseiten¹⁰).

Hier erweitert und korrigiert die Position V zugleich mit ihrer radikalen Kritik am Schulsystem (vgl. „Thesen zur Lehrerbildung“, 6.1/245—246) die aus den anderen Positionen entwickelte Analyse des Berufsfeldes. Denn die Institution Schule kann, vor allem im traditional geprägten Ist-Zustand, zu einem blockierenden Moment¹¹) werden, wenn die Erfahrungen der Berufsausübung den in der Ausbildung gewonnenen Einsichten widersprechen. Deshalb ist wohl auch aus dieser Position keine den Ausbildungsprozeß entwickelnde Stellungnahme zu seinen Elementen und Strukturen bisher hervorgegangen. Man scheint vor einem aporetischen Problem zu stehen, wenn man das Schulsystem als erratischen Block im Berufsfeld des Lehrers ansprechen muß: Kann der „aufgeklärt“ ausgebildete Lehrer die Schulinstitution in einem „Aufklärungsprozeß“ durch Lehre wirklich verändern? Oder müssen notwendige Veränderungen im Schulsystem dem „aufgeklärt“ wirkenden Lehrer entgegenkommen? Oder ist die Blockade durch das Schulsystem im Berufsfeld nicht so gravierend, wie es der noch wenig berufserfahrene Lehrer empfindet? Oder setzt die emanzipatorische These, daß die Schule die Gesellschaft verändert, auch mit, daß der emanzipierte Lehrer die Schulinstitution zunächst verändern wird?

Eine erste Antwort scheint mir der Hinweis von E. KOGON auf „die Antinomien emanzipatorischer Prozesse“ zu geben (6.8a/235 ff.): „Die strukturellen Bildungsreformen ... stehen im umfassenderen Zusammenhang der Geschichte. Die Zivilisation ist ein dichtes Geflecht ineinanderwirkender Qualitäten; die Beharrungs- und die Veränderungskraft der Faktoren, die sie ausmachen, entscheiden über den Wert der Erneuerungen ... Vielleicht ist es ein Trost, an den bisher erzielten Resultaten zu ersehen, daß die Zukunft des emanzipierten Menschen und seiner Möglichkeiten trotz den für uns bereits weitzurückliegenden Anfängen entscheidend — freilich abenteuerlich — eben erst beginnt“¹²).

Der Diskussionsentwurf des HKM (2.1 A) macht einleitend (S. 2—8) den Versuch, konkret eine Position (IV) zu umreißen, die den emanzipatorischen Aspekt der Berufsfeldanalyse (Position V) mit Strukturgedanken der Position III (1.2a) verbindet. Die hier vorgelegte, sehr beachtliche Berufsfeldanalyse gibt zwei Bestimmungsstücke an:

1. „Umsetzung des Rahmencurriculum in einen konkreten Lernprozeß“, wobei vorausgesetzt ist, daß dieses nicht systemgebunden ist, sondern offene Entscheidungschancen bietet;
2. Rollenbewußtsein „des Lehrers in der Schule als formell organisiertem Bereich sozialen Verhaltens“. Dabei wird auf die Notwendigkeit der Aufdeckung von Konflikten zur Entwicklung der Bewußtseinsbildung hingewiesen.

Mit diesem Versuch wird in der Tat die Berufsfeldanalyse in produktiver Auseinandersetzung mit der Schulinstitution entscheidend weitergeführt. Das Rollenbewußtsein des Lehrers wird zum übergreifenden und integrierenden Ausbildungsziel.

2.3 Zur Lehrerrolle im Hinblick auf die Ausbildungsstruktur

Es ist hier nicht der Ort, die Probleme der Lehrerrolle im Rolleninventar, in den Rollenerwartungen, Sanktionen und Konflikten, aber auch im Hinblick auf die Entwicklung eines entschiedenen Rollenbewußtseins — ein zusätzliches pädagogisches Element — zu beschreiben. In einem Bericht über den Stand der Diskussion zur Ausbildung muß jedoch festgestellt werden, daß ihre Bedeutung nur im Diskussionsentwurf des HKM (2.1 A) gebührend hervorgehoben wird. Hier wird auch betont (S. 8), daß sich von hier aus die „Notwendigkeit einer gemeinsamen integrierten Lehrerbildung“ ableitet.

Um so erstaunlicher ist es, daß daraus kaum Konsequenzen für die Struktur des Ausbildungsprozesses entwickelt werden. In dieser mangelnden Konsequenz unterscheidet sich der Diskussionsbeitrag des HKM (2.1 A) als Beispiel für die Position IV entscheidend von dem konsequenten Entwurf von NRW (2.2) als Beispiel für die Position II. Freilich ergeben sich völlig andere Konsequenzen, wenn man sich für die „Einübung“ der Lehrerrolle als „roten Faden“ in den verschiedenen Lernprozessen des Ausbildungsganges entscheidet. Auf einige Gesichtspunkte dazu sei hier — im Widerspruch und in Ergänzung zu HKM (2.1 A) — hingewiesen:

1. Für die Einübung der Lehrerrolle als strukturierendes Moment des Ausbildungsprozesses sprechen drei gewichtige Gründe:

a) Nur eine stetig aufbauende Bewußtseinsbildung macht den Lehrer in seiner Berufsrolle mit den Identifizierungs- und Distanzierungsprozessen entscheidungssicher wie berufsneurosenimmun. Der Verzicht auf autoritäre Gerüste und eine Neuinterpretation der sog. „pädagogischen Freiheit“ hinterlassen dann kein Vakuum im Wirkungsfeld. Die Minderung affektiver Verletzlichkeit erhöht die Fähigkeit zum immer bedeutungsvoller werdenden „team teaching“ als eine Möglichkeit der vielen Möglichkeiten zu kollegialer Kooperation wie zum gerechteren Verhalten im Lehrer-Schüler-Kontakt in den Berufsfunktionen des Lehrens und Erziehens, des Beurteilens¹³⁾ und Beratens.

b) In selbstkritischen Lernprozessen entwickeltes Rollenbewußtsein prägt den pädagogisch wirksamen Verhaltensstil nicht nur zuverlässiger und nachhaltiger, sondern befähigt den Lehrer auch zur Anregung analoger Prozesse bei den Schülern. Die Lehrerrolle entwickelt die Schülerrolle. Diese Selbstbildung hat heute und in Zukunft eine tragende Lebensbedeutung. In der differenzierten Stufenlehrerbildung wird das altersgemäße Rollenverständnis besonders zu beachten sein.

c) Der Bewußtseinsbildungsprozeß im Selbstverständnis und Rollenkontakt, auch durch Rollenkonflikte (vgl. KLAFKI-BECKMANN 6.4b/227—228, 231 ff.), erleichtert, ja ermöglicht geradezu erst den „transfer“ zwischen theoretischen Einsichten und praktischen Erfahrungen. Das gilt nicht nur für die Didaktik, sondern schon für das tragende Erfassen der pädagogischen Situation und für die Ausweitung der pädagogischen Kontaktmöglichkeiten. Damit wird zugleich manches aus den Verhaltensinventar des Lehrers lernbar, was man ehemals der pädagogischen Begabung überließ¹⁴⁾.

2. Daher ist eine Lehrerausbildung heute ohne Berücksichtigung gruppendynamischer Erkenntnisse und Methoden nicht mehr denkbar¹⁵). Sie müssen in größerem Maße für die Lehrveranstaltungen in sog. Trainingsgruppen und Arbeitsgruppen eingesetzt werden. Die Vorschläge von KPH (3.3/24—25) zum „projektbezogenen Lernen als didaktisches Prinzip“ der Lehrerausbildung „in jeder Phase des Studiums“ und die Anregungen der Initiativgruppe Gießen-Marburg (3.6) zur Projektgruppenarbeit im Studienseminar sind ein Auftakt¹⁶).

3. Gruppendynamische Arbeit ist ein kontinuierlicher Prozeß, wenn er erfolgreich sein und zum Bindeglied der Studienbereiche werden soll. Die Ausbildung in zwei Phasen ist unvereinbar mit den Erkenntnissen über die Bedeutung der Lehrerrolle und mit der Anerkennung der Gruppendynamik als integratives Moment der Ausbildungsstruktur in allen Studienbereichen. Die Abtrennung der zweiten Phase mit der sog. „Berufseinführung“ schafft eine neue Ausbildungssituation, die schon durch den Ausbilderwechsel die Kontinuität beeinträchtigt und aufbauende Stufen im Ausbildungsprozeß zerstört. Die Inkonsequenz in HKM (2.1A/13) wird zwar mit dem Hinweis auf die KMK-Vereinbarung vom Dez. 1970 entschuldigt, aber auch auf sog. Organisationsschwierigkeiten zurückgeführt, die nicht näher begründet werden¹⁷). Man kann den Verdacht haben, daß die Schulverwaltungen, denen die zweite Phase der Lehrerausbildung in der Berufseinführung untersteht, befürchten, nach der „Freiheit“ des Studiums müsse der angehende Lehrer durch die Studienseminare für den Beamtenstatus „diszipliniert“ werden. Immerhin stellt der Strukturplan fest (1.2a/250, 252): „Weder das bisherige Studienseminar für Gymnasiallehrer noch Ausbildungsgänge für Lehrer an berufsbildenden sowie Grund- und Hauptschulen bieten . . . für eine Neukonzeption der Berufseinführung des Lehrers . . . ein geeignetes Modell“. So ist festzuhalten, daß auch in der Gestaltung des Ausbildungsprozesses die Institution Schule der einphasigen Einheitlichkeit nicht im Wege stehen sollte. Gerade die Prozesse der Bewußtseinsbildung im Hinblick auf die Lehrerrolle und die Bedeutung der Gruppendynamik für die Ausbildungsstruktur machen den einheitlichen und einphasigen Ausbildungsgang notwendig. Die Studienbereiche müssen integrativ koordiniert werden. Dieses Problem ist vom jetzigen Stand der Diskussion aus ständig weiterzuverfolgen (vgl. die Beiträge in diesem Band, S. 167—196).

3. Studienbereiche

3.1 Grundwissenschaften

Das System der Studienbereiche im gesamten Ausbildungsgang ist in der Diskussion nicht mehr umstritten, wenngleich Bezeichnungen wechseln und inhaltliche Bestimmungen damit z. T. unterschiedlich akzentuiert sind. Aber das ist kein Grund mehr für ernste Meinungsverschiedenheiten in den Positionen. Der Gedanke der Berufswissenschaften des Lehrers (vgl. KLAFFKI-BECKMANN, 6.2b/230, 238 ff.) hat sich offenbar durchgesetzt. Mit dem Leitbegriff „Grundwissenschaften“ werden die Befunde einer Pädagogischen Anthropologie (vgl. 6.7a/113 ff., 139 ff.) bezeichnet¹⁸), die sich haupt-

sächlich aus biologischen, psychologischen und soziologischen Forschungsbereichen (einschl. ihrer Grenzgebiete und der philosophischen bzw. theologischen Anthropologie) herleiten. In der neueren anthropologischen Gesamtdiskussion werden die Soziologie und die weiteren Sozialwissenschaften stärker betont. Daher wird dieser Studienbereich auch als Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften bezeichnet, dessen Inhalte im Konzept des Strukturplans aufgeführt sind (1.2a/223 ff. — parallel: 1.2b/102 bis 103 und 1.3b/16 ff.). Auf die entscheidenden Vorarbeiten der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für die Inhaltsbestimmung dieses Studienbereichs (3.2) und die Vorstudie im Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag 1965 in Berlin (6.9) sowie auf die Anregungen von G. Preissler (Anm. 7) wird hingewiesen, wenn man den Gang der Diskussion zurückverfolgen will. Richtunggebend für die Strukturierung der einschlägigen Unterrichtsveranstaltungen im gesamten Gang des Studiums bis zur Berufsreife erscheint das „Strukturschema der Fragerichtungen und Gegenstandsbereiche der Erziehungswissenschaft“ von W. KLAFFI (3.2/59 ff. mit Falttafel in der Anlage und Erläuterungen). Wie das Studium der Grundwissenschaften mit den anderen Studienbereichen koordiniert werden kann und welche Probleme sich, auch in der Diskussion, dabei ergeben, soll nachfolgend erörtert werden.

3.2 Fachwissenschaften

Das Studium von Fachwissenschaften als zweiter Studienbereich ist für alle Lehrer unerlässlich. Sonst können sie nicht über die nötigen, wissenschaftlich fundierten Kenntnisse und Orientierungen über Unterrichtsgegenstände und -thematiken in allen Schulstufen verfügen. Diese Notwendigkeit ist in der Position I bis zur Überbetonung dieses Studienbereichs nach Einzelfächern und bis zur Ablehnung des Stufenlehrerkonzepts hervorgehoben. Dies ist aus der Gymnasiallehrertradition heraus verständlich, weil man hier von jeher, d. h. aus der Zeit der fast noch unspezialisierten „universitas literarum“ und der dominanten literarisch-philologischen Bildung, den qualifizierten Fachwissenschaftler ohne weiteres als dadurch qualifizierten (Fach-)Lehrer ansprach. Aber diese Position wird immer fragwürdiger aus mannigfaltigen Ursachen in der Wissenschaftsentwicklung, in der Bildungspolitik und in der Faktorenkonstellation der Unterrichtsprozesse. Weder der „geborene Lehrer“ noch der „ausgebildete Fachspezialist“ können als ohne weiteres qualifiziert für den Lehrerberuf angesprochen werden.

Deshalb mehren sich in den Positionen II-V die Stimmen, den Studienbereich Fachwissenschaften mit den anderen Studienbereichen zu koordinieren oder gar zu integrieren. Selbst im Rahmen der Position I plädieren Lehrerverbände (z. B. 42c und 4.3b,c) dafür, die Akzente im Fachstudium aus grundwissenschaftlichen Einsichten zu bestimmen. Der Bericht zur Bildungspolitik (1.1/51) stellt sogar entgegen der notwendigen und sonst vielfach geforderten „Flexibilität“ der Studiengänge (z. B. 2.1a/221 und 236 ff.) fest, daß dieser Studienbereich dem erziehungswissenschaftlichen Grundstudium „folgen“ solle (1.1/51). Der Strukturplan (1.2a, 1.3) wendet sich gegen die zunehmende Spezialisierungstendenz nach fachimmanenten Prinzipien und tritt für berufsfeldbezogene Schwerpunkte ein (vgl. 1.2b/179 ff. und die Modelle des Wissenschaftsrats in 1.3b Anlage 2c/S. 103 ff.). Auch NRW (2.2) macht in der Position II den zunächst bestechenden Vorschlag, aus den „fälligen Curriculumrevisionen“ (S. 31) Struktur und Inhalte

des primär betonten fachwissenschaftlichen Studiums (S. 61) abzuleiten, das für die „schulstufenbezogenen Lehramtsstudiengänge“ unterschiedliche Dauer und Intensität haben soll. Das bedingt die Koppelung mit der jeweils korrespondierenden Fachdidaktik, für deren Mitberücksichtigung diese Vorschläge mit der allerdings sehr engen Bezeichnung „schulfachdidaktische Umsetzung fachwissenschaftlicher Bestände“ (S. 70) eintreten. Dem entspricht die Forderung, das Didaktische in den Lehrbereich des Fachwissenschaftlers einzubeziehen und gesonderte Lehrstühle für Fachdidaktiken abzuschaffen. Das erscheint aus Gründen unterschiedlicher Kompetenz (fachimmanente Spezialforschung — berufsfeldbezogene Fachproblematik) fragwürdig, trägt aber auch dazu bei, den notwendigen Kontakt zwischen der allgemeinen Didaktik und den besonderen Fachdidaktiken, der gerade in neueren Untersuchungen erfolgreich und erfolgversprechend eingesetzt hat, von vornherein aufzulösen.

3.3 Didaktik

Alle Stellungnahmen aus den Positionen III/V, aber auch einige aus den Positionen I/II (insbes. 4.2c mit einem umsichtigen Bericht über den Ist-Zustand der Ausbildung in den Ländern und einigen prospektiven Soll-Vorschlägen), treten für Didaktik als Studienbereich ein, der mit dem fachwissenschaftlichen Studium parallel, ggfl. in sukzessiven Sequenzen, koordiniert werden soll (1.1, 1.2 und 3, 3.4, 4.1). In Verbindung mit der allgemeinen Didaktik (insbes. 2.1A) wird neben den Fachdidaktiken die Stufen- didaktik — diese die Studiengänge der Stufenlehrer determinierend — hervorgehoben (3.3, 4.1, 4.3, 6.2c).

In diesem Bericht kann nicht im einzelnen auf Struktur und Inhalte (vgl. z. B. 1, 2a/225 und 4.1e) eingegangen werden. Die Entwicklung der didaktischen Forschung wird gewiß noch weitere begründete Entscheidungen für das Lehrprogramm und die Lernsequenzen in diesem Studienbereich bereitstellen. In keinem der Studienbereiche ist wohl die Verbindung von Forschung und Lehre im Lehrerstudium so eng aufeinander bezogen wie hier.

Auf einen wichtigen Zusammenhang muß noch aufmerksam gemacht werden, den NRW (2.2/43) herausstellt. Es werden drei „Ebenen“ von Forschungsermittlungen zur Didaktik abgegrenzt:

1. „Wissenschaftsdidaktik eines Forschungsfaches“ aus fachimmanenten („Theorie und Anwendung, Axiomatik und Methodik“) sowie wissenschaftstheoretischen („sozio-kulturellen und fachhistorischen“) Prämissen;
2. „Hochschuldidaktik eines lehramtsbezogenen Studienfaches“ aus traditionellen oder prospektiven Interessen und bildungstheoretischen (grundwissenschaftlichen) Voraussetzungen;
3. „(Schul-) Fachdidaktik“ aus dem jeweiligen Unterrichtsangebot.

Dabei wird die zweite Ebene in Abhängigkeit von der ersten und dritten, die dritte von der ersten dargestellt. Das ist aber fragwürdig. Weil die in fortschreitender Spezialisierung begriffenen Forschungsfächer ebenso wie Schulfächer, die eine universitäre Fächerordnung des vorigen Jahrhunderts repräsentieren, nicht mehr lehramtskonstituierend

sein können oder sollten, müßte eine Neuordnung von der zweiten Ebene aus an die Stelle dieser Vorschläge treten. Anstatt der Summation von Einzelfachdidaktiken sollte eine didaktische Besinnung auf die pädagogische Valenz einer Ordnung von Lehrbereichen einsetzen. In diesem Sinne macht BAK kritisch begründete Vorschläge im Sinne des fachwissenschaftlichen und didaktischen Studiums von „Gegenstandsbereichen“ (3.1/Ziff. 38 ff.). In die gleiche Richtung weisen nicht näher präzierte Stellungnahmen von KPH (3.3) und GEW (4.1). Auch AfE Ffm (F. Roth, 3.4) denkt an (allerdings nur teilkoordinierte) „Fachbereiche“, die nach „Modell A“ in einem „Unterrichtswissenschaftlichen Zentrum“ oder nach „Modell B“ in einem „Fachbereich Didaktik“ kooperieren sollen.

Verf. hat in anderen Zusammenhängen (6.2b/267) auf Lehrbereiche¹⁹⁾ hingewiesen, denen die bestehenden Schulfächer, aber auch „schulfähig werdende Fächer“ zugeordnet werden können, z. B.:

1. Sprachlicher Lehrbereich i. w. S.: Muttersprache, Fremdsprachen, Mathematik;
2. Gestalterisch-ästhetisch-kommunikativer Lehrbereich: Literatur, bildende Kunst, Musik;
3. Politisch-sozialwissenschaftlich-anthropologischer Lehrbereich: Geschichte, Anthropogeographie, Ethologie, Politologie, Ökonomie, Psychologie und Soziologie;
4. Naturwissenschaftlich-technologischer Lehrbereich: Physik, Chemie, Biologie mit polytechnischen Koordinationen;
5. Personaler Bildungsbereich: sozialer Umgang, Sport, Religion, Philosophie.

Selbstverständlich müssen auch Brücken zwischen diesen Lehrbereichen gesehen werden, z. B.

- 1./2. Sprachen — Kunst; 1./4 Mathematik — Naturwissenschaften;
- 2./3. Kunst — Gesellschaft; 3./4 Ethologie — Biologie; Sozialwissenschaften — Technologie.

Von Lehrbereichen aus, die aus grundwissenschaftlichen Argumenten definierbar sind, lassen sich didaktische Valenzen, fachwissenschaftliche Akzente und fachdidaktische Zuordnungen bestimmen, die auch für die Differenzierung der fachlichen und didaktischen Studienbereiche der Stufenlehrer wichtig sind. Denn die „Fächerung“ der Lernbereiche ist in den Schulstufen unterschiedlich differenziert und integriert. Es erscheint wichtig, darauf hinzuweisen, daß die Lösung der schwierigen Problematik in der strukturierenden und inhaltlichen Bemessung der Studiengänge der Stufenlehrer im fachwissenschaftlichen und didaktischen Studienbereich durch die Diskussion über Lehrbereiche gefördert werden kann. Nicht von ungefähr spielen die Vorschläge und Erfahrungen im noch „ungefächerten Unterricht“ und die Versuche des „fachübergreifenden Unterrichts“ eine immer wieder bedeutsam werdende Rolle im Fächerzwang des Schulsystems. Davon sollte der didaktische Studienbereich, die Koordination der Fachdidaktiken und die Hochschuldidaktik der lehramtsbezogenen Studienfächer nicht nur profitieren, sondern sogar eine strukturierende Anregung empfangen, die in der bisherigen Diskussion im Hintergrund stand. Diese Zusammenhänge sind aber auch bedeutsam für den vierten und letzten Studienbereich „Praxis im Rahmen der Ausbildung“ oder „praktische Erfahrung und Erprobung sowie ihrer kritischen Auswertung“, wie er vom Strukturplan (1.2a/226 bzw. 211) bezeichnet wird.

3.4 Berufsbezogene Praxis

Es gibt heute keine ernsthafte Stellungnahme mehr, die nicht die Einbeziehung von Schul- und Lehrpraxis in unterschiedlichen Formen der Begegnung in allen Studienabschnitten befürwortete. Schon seit 150 Jahren in Frage gestellte Auffassungen, die aber in Studienordnungen bis heute fortwirken, wonach die Praxis im Studienseminar der Theorie im Hochschulstudium oder in analog aufgebauten Studienabschnitten in beiden Institutionen folgen sollen, scheinen heute nach dem Stand der Diskussion überwunden. Freilich gibt es noch, namentlich in der Position I, vereinzelte Stellungnahmen (z. B. 4.2a und b), die lediglich auf das Erfordernis nicht näher definierter „Schulpraktika“ hinweisen. Es ist der neueren schulpädagogischen Forschung wohl wesentlich zu verdanken, daß sich dieser Wandel zu einem eigenen Studienbereich durchsetzte (vgl. in erster Linie die vier Thesen von KLAFL, 6.4b/175 ff., sowie die Untersuchungen von H.-K. BECKMANN, 6.2a—c und 6.4b/184 ff.).

In diesem Bericht kann den vielen Fragen nicht nachgegangen werden, z. B. inwieweit das Bild des Unterrichts im Ist-Zustand der heutigen Schule „lehrreich“ ist und wie einer Neuauflage der „Schulmeisterlehre“ wirksam begegnet werden kann. Hierzu gehört aber auch das Problem der Unterrichtsbeobachtungen mit Protokollierung und technischen Medien (vgl. hierzu die Übersicht von A. O. SCHORB, I, 2b/264ff.) und mit den richtungweisenden Methoden des Micro-Teaching und der projektbezogenen Lehrstudien (vgl. 3.3 und 3.6). Trotz der Fülle der Anregungen sind auch in diesem Studienbereich noch viel hochschuldidaktische Forschungsarbeit und mediale Investitionen notwendig. Meist haben sich die Pädagogischen Hochschulen und die Studienseminare mit unzulänglichen traditionellen Methoden, aber auch aus Mangel an geeigneten oder nicht hinreichend ausgebildeten Mitarbeitern, mit diesen Problemen in unbefriedigender Weise auseinandersetzen müssen oder mußten resignieren.

Vor allem entsteht die Frage, wie in begrenzten Studienzeiten dieser Studienbereich nach seiner Bedeutung ausgebaut und mit den anderen Studienbereichen sinnvoll koordiniert werden kann. Diese Frage soll nun im Zusammenhang der Studienbereiche und in weiteren Beiträgen (III,4) verfolgt werden.

3.5 Koordination der Studienbereiche

In der Diskussion wird das Problem der Koordination oder gar Integration (vgl. 3.1 und 3.3) der vier anerkannten Studienbereiche verständlicherweise verknüpft mit den Problemen der differenzierten Stufenlehrerausbildung und der gleichen oder unterschiedlichen Studiendauer. Dazu kommt die „Gretchenfrage“ nach einem sinnvollerweise einphasigen Studiengang, die jedoch nach Mehrheitsentscheidung (entgegen 3.1 und 6.2c) seltsamerweise (wie wir anmerkten, möglicherweise mit Rücksicht auf Interessen der Schulverwaltung) zugunsten einer zweiphasigen Lösung (Studium und Berufseinführung) beantwortet wurde.

Um dies Problem der Studienordnung und des Studienaufbaues zu lösen, werden Modelle vorgelegt. Diese sind entweder prinzipiell einheitlich im Sinne der „Gleichrangigkeit in der Lehrerausbildung“ („gemeinsame, gleichqualifizierte Ausbildung an wissenschaftlichen Institutionen“, „gleiche Rechte und Möglichkeiten der Fort- und Weiter-

bildung sowie gleiche Aufstiegschancen“ nach 2.1 A und B/7 ff.) oder strukturell differenziert nach Stufenlehrerqualifikationen, bis hin zur Aufspaltung oder besser Nichtaufhebung der getrennten Lehrerbildung nach Lehrerkategorien bzw. Schularten. Die letztere Alternative wird besonders in den Positionen I und II bevorzugt. Sogar NRW (2.2) und Bln (2.3) neigen dazu, obwohl hier Modelle mit angedeuteten, parallelisierenden Koordinationstendenzen vorgelegt werden. Auch das zur Integration tendierende Modell von Robinsohn (6.6), dessen Konzept in den Diskussionen zum Strukturplan als „Realutopie“ bezeichnet wird (1.2b/31 ff. 44 ff. und 53 ff.), gehört hierhin, obwohl damit die vermittelnde Position III angesteuert wird. Ansonsten versucht man eine Gewichtung der Studienbereiche nach Verhältniszahlen (1 : 1 : 1 für den Primar- und Sekundarstufenlehrer und 1 : 2 : 2 für den Kollegstufenlehrer), wobei der Studienbereich Praxis meist unberücksichtigt bleibt (z. B. 4.2 d). Mit Recht wird hier und dort gefordert, daß nach verschiedenen Arbeitshypothesen für Modelle parallele Versuche gemacht werden sollten. Es ist aber fraglich, ob die „eilige“ Bildungspolitik (2.1 b/22) diese Versuche ausreifen läßt.

Die Koordination von Grundwissenschaften und Didaktik durch das Konzept der Lehrbereiche, das wiederum den fachwissenschaftlichen Studienbereich nach Stufenlehrerqualifikationen einschaltet (zusammen mit dem parallel laufenden Studienbereich Praxis in einem einphasigen, mehrfachgestuften Studiengang) erscheint dem Berichtstatter als die zukunftsweisende Lösung, auch wenn sie möglicherweise nur schrittweise und mit notwendiger Einschaltung von Versuchen realisiert werden kann. In dieser Hinsicht müssen aber die in der Diskussion vorgelegten Modelle noch im Überblick betrachtet werden.

4. Modelle des Studiengangs

4.1 Prinzipielle Modelle

In den vorgelegten Modellen spiegeln sich die Positionen der Diskussion besonders deutlich wieder. In Position I (4.2 und 3) werden keine Modelle (mit Ausnahme von vergleichenden und teilweise kritischen Betrachtungen des Ist-Zustandes) vorgelegt, weil man sich offenbar von neuen Modellen keine Verbesserung der Effektivität der Lehrerbildung vorstellen kann. Position II mit dem Modell von NRW (2.2/87) strukturiert die Ausbildungsgänge der Stufenlehrer unterschiedlich, dabei mit sehr verschieden akzentuierten Elementen der vier Studienbereiche. Position III wird wohl in der Vermittlungstendenz am deutlichsten durch das Modell von ROBINSOHN (6.6 in 2.1 C/98) repräsentiert. In Position IV legt HKM (2.1 A/75) ein zweiphasiges „Organisationsmodell der integrierten Lehrerbildung“ vor. Die Position V ist durch die einphasig strukturierenden Vorschläge von BAK (3.1) und durch das Modell von BECKMANN (6.2 c) umrissen.

Es wäre lohnend, in diesem Bericht die Modelle in graphischer Skizzierung der vorgeschlagenen Ausbildungsgänge vergleichend nebeneinander zu stellen. Dadurch würden die unterschiedlichen Strukturen, aber auch übergreifende Entscheidungen deutlich. Da jedoch im Diskussionsentwurf des HKM (2.1 A/23—44) diese verdienstliche Präsentation bereits enthalten ist und da angenommen werden kann, daß diese Publikation

durch HKM den Interessenten zugänglich gemacht werden kann, wird hier auf eine Wiedergabe aus Raumgründen verzichtet. Aber dem Kommentar des HKM muß z. T. widersprochen werden, weil die Argumentation in Ausschnitten nicht stichhaltig erscheint. Dazu sei kurz angedeutet (die Reihenfolge der kommentierten Modelle entspricht den Diskussionspositionen II—V):

1. *Zu Modell V a—c (NRW) = 2.1 A/38—44 mit Bezug auf 2.2:* Hier wird der Argumentation gegen Position II zugestimmt. Es fehlt der Einbau des vierten Studienbereichs, der in ein berufspraktisches Halbjahr verdrängt wird. „Dem Verhältnis von Theorie und Praxis wird das Modell nicht gerecht.“ — „Integrative Formen der Ausbildung, die Stufenlehramtsbezüge übergreifen, sind nicht möglich“. — „Durch diesen stufenlehramtsspezifischen Aufbau des Studiums, praktisch vom ersten Tag an, muß die Entscheidung für eine bestimmte Stufenausbildung zu früh fallen.“

2. *Zu Modell III (ROBINSOHN) = 2.1 A/34—35 mit teilweise Bezug auf 6.6 = 2.1 C/98:* Die Skepsis gegenüber „dem derzeitigen Stand der Hochschulreform“ mit „Einbeziehung der schulpraktischen Berufseinführung in das Hochschulstudium“ ist Meinungssache. Die Einführung „klinischer Semester“ (2.1 C/98) muß doch im Sinne der Integration der Studienbereiche positiv gebucht werden. „Das Einschieben einer praktischen Phase . . . gibt die Chance einer besseren Integration von Theorie und Praxis als das Nacheinander von Studium und Referendariat.“ (H.-K. BECKMANN, 6.2 c). Allerdings bleibt die Frage: „Ist die Lösung des klinischen Semesters nicht zu punktuell, wenn nicht die übrigen Semester im Sinne der Entwicklung einer instrumentalen und kritischen Theorie auch praxisorientiert arbeiten?“ (H.-K. BECKMANN, 6.2 c).

3. *Zu Modell IV = 2.1 A/36—37 mit Bezug auf das Eigenmodell im HKM-Diskussionsentwurf = 2.1 A/75:* In diesem Modell wird die Integration der vier Studienbereiche mit den im Kommentar erwähnten Argumenten schon weitgehend gelöst. Dennoch ist nicht einzusehen, warum aus dem gestuften Komplex der informativen und schulpraktischen Studien im Zusammenhang der Studienstufen in Semester 1/2, 3/4 und 5/6 die weitere dreisemestrige Berufseinführung vom Studium zweiphasig abgelöst wird. Zwar wird gesagt: „In allen Modellen, in denen berufspraktische Ausbildung völlig in die Studienphase verlegt wird, scheint die erhöhte Lernmotivation, die sich aus der Ernstsituation ergibt, nicht kalkuliert zu sein.“ Dem ist entgegenzuhalten: Gerade die Lernmotivation aus der Ernstsituation der ersten eigenverantwortlichen, wenn auch zeitlich eingeschränkten Berufstätigkeit verlangt nach einer aufbauenden Fortsetzung des Studiums in den anderen Bereichen, wie sie nur die Hochschule im Studiengang bereitstellen kann. Es sei denn, das Studienseminar wird voll in die Hochschulinstitution integriert.

4. *Zu Modell I und II = 2.1 A mit Bezug auf das Wiethölterische Loccumer Modell, auf die Vorschläge zu alternierenden, theoretisch fundierenden und praktisch exemplifizierenden Studienstufen und mit dem Hinweis auf das Modell von Beckmann²⁰⁾:* Der Einwand der geringen Realisierungschance mit dem Hinweis auf Überbelastung oder Bevorzugung der „Ausbildungsschulen in Hochschulnähe“ ist ein organisatorisches

und heutzutage verkehrstechnisch lösbares Problem, mit dem auch die Studienseminare (allerdings noch nicht bei völliger Anerkennung zeitsparender Reisekosten) fertig geworden sind. Der Hinweis auf „die Gefahr, daß nur Teile der gesamten Schulwirklichkeit gesehen werden“, bleibt unbegründet. Die Möglichkeit zu alternierenden Studien, die auch die Studentenzahl der Hochschule erhöhen könnte, ist durch den Hinweis auf Ferienordnungen nicht völlig zu eliminieren, da die traditionale Semester-einteilung auch nicht unverrückbar ist. Die Arbeit mit Lerngruppen, die nach Modell IV nur in der zweiten Phase vorgesehen ist, in bezug auf die hochschulmäßigen Studienbereiche, schafft in der gestuften Einphasenstruktur des Studienganges hochschuldidaktisch auch sonst positiv zu sehende Möglichkeiten, diesem Einwand zu begegnen. In dieser Hinsicht könnte auch das Modell von Beckmann in Versuchen weiterentwickelt werden. Sein eingehend begründeter Vorschlag einer Universitätsschule (6.2c/WPB/8, 70) ist ein wichtiger Baustein dazu.

4.2 Differenzierungen für Stufenlehrer?

Differenzierungen für die Stufenlehrer sind einerseits notwendig, sollten aber andererseits die Grundstruktur des prinzipiellen Modells für den Studiengang nach den vorerwähnten Argumenten nicht durchbrechen und durchkreuzen. Hier enthält der Diskussionsentwurf HKM (2.1 A/44—51) nach dem „Baukastensystem“ einige grundlegende Anregungen. Allerdings ist das oben kritisch beleuchtete Problem der Einfächerwahl mit den Möglichkeiten der Qualifikation nach Lehrbereichen und Einfach-akzenten hier noch nicht mitbedacht. In dem Vorschlag von KPH (3.3/26) wird es schon in Betracht gezogen. Die Differenzierungsvorschläge der anderen Stimmen in der Diskussion greifen die kritische Frage nicht auf, ob die Lehramtsqualifikationen mit einem oder mehreren Einfächern nicht überholt sind. Allerdings sind dazu curriculare Revisionen in der Unterrichtsorganisation des Schulsystems notwendig, wie sie sich jetzt erst zaghaft in der Sekundarstufe II abzeichnen (vgl. Entwurf zu einer Rahmenvereinbarung der KMK über die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe v. 10.2. 71 mit mehreren Vorentwürfen).

Der Vorschlag von NRW (2.2) ist zwar auf dem richtigen Wege, wenn er den Problemen der Curriculum-Revisionen den Vorrang von der Entscheidung über die Differenzierungsfrage über Studiengänge der Stufenlehrer einräumt. Da diese Revisionsvorschläge in der Koordination der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienbereiche nach grundwissenschaftlichen Aspekten, wie oben ausgeführt, aber auf halbem Wege stecken bleiben, muß der Differenzierungsvorschlag für die Studiengänge und Qualifikationen der Stufenlehrer notwendig das prinzipielle Modell durchkreuzen und zu traditionalverhafteten Lösungen führen.

Trotzdem muß im gegenwärtigen Stand der Diskussion zugegeben werden, daß befriedigende Lösungen noch nicht möglich sind. Das gilt vor allem hinsichtlich der Differenzierung der Studiengänge für Stufenlehrer. Hierzu wird auf den Beitrag von R. Raussenberger (III, 2) verwiesen. Ohne weitere Diskussion über Lehrbereiche schafft auch das Baukastensystem und das Kurzstudium für den Lehrer mit einer Stufenqualifikation, das Langstudium für den Lehrer mit zwei Stufenqualifikationen oder mit einer Stufenqualifikation und Zusatzstudien (vgl. 1.2a/234 ff. und 1.2b/69 ff.) keine Ab-

hilfe. Auch die Vorschläge der GEW (4.1) mit dem Hinweis auf Gegenstandsbereiche und Schwerpunkte können bisher nicht befriedigen. Es ist allerdings nicht zu bestreiten, daß bei der Gestaltung der Studiengänge für Stufenlehrer die neuen Erkenntnisse der Pädagogischen Anthropologie über „Entwicklung und Erziehung“ als „Grundlagen einer Entwicklungspädagogik“ maßgeblich zu berücksichtigen sind (vgl. H. Roth: Päd. Anthropologie, Bd. II — Hannover, Schroedel, 1971).

4.3 Reformprobleme

Niemand in der Diskussion, der in allen Positionen (mit wenigen Ausnahmen in Position I) den guten Willen mitbringt, die Ausbildungsreform der Lehrer als Schrittmacher der anstehenden Reform des Schul- und Bildungswesen zu betrachten, zweifelt daran, daß unverzügliche und gründliche Reformen in den Ausbildungsinstitutionen einsetzen müssen, wenn die Gesamtreform der siebziger Jahre gelingen soll.

Offensichtlich aber fühlen sich die meisten Diskussionspartner darin überfordert, sich detaillierte Gedanken über die Schritte im Prozeß der Reformen zu machen. Natürlich sprechen auch hier Personalprobleme mit. Hinzu kommt die Trägheit der sozialen Systeme Schule (2.1 A/6) und Hochschule. Hier wirkt noch ihre historische Belastung mit der „Ideologie der Aufsplitterung“ (3.3/32) mit. Aber es ist ermutigend, an den Stimmen des Lehrer- und Hochschullehrernachwuchses (3.6 und 3.1) in der Diskussion abzuhearschen, wie intensiv und progressiv der Drang zur Reform in der jungen Generation ist. Die ältere Generation sollte hier die Reflexion über die Lehrerrolle im Sinne der kritischen Theorie und über die Situation von Erziehung und Unterricht in der „Klassengesellschaft“ (6.1), trotz mancher Kritik an Reformplänen, nicht einseitig negativ werten.

Bei allem braucht der Reformprozeß eine konsequente Planung, wie sie z. B. die Netzplantechnik bereitstellt. Nur der Wissenschaftsrat legt (in 1.3b Anlage 12, S. 459 und Beilage) in einer „Studie zur Verwirklichung der Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens nach 1970“ einen Netzplan vor. Im Strukturplan²¹⁾ sind „Schwerpunkte organisatorischer Reform“ mit „Sofortmaßnahmen“ vorgesehen (1.2a/248—252). Nur NRW legt außerdem noch „Entscheidungsstermine, Planungsabläufe und Realisierungsstufen“ vor (2.2/133). Man kann den Verdacht haben, aus der Diskussionsposition II heraus einen Vorsprung gewinnen zu wollen. Ein und einhalb Jahre nach der Übergabe des Strukturplans ist davon noch sehr wenig ins Stadium der Realisierung getreten. Ein erster Vorstoß der KMK hinsichtlich der Stufenlehrämter vom Okt. bis Dez. 1970 scheiterte bisher an Hoheitsansprüchen einzelner Länder. Die Arbeit der Bund-Länder-Kommission, von der es abhängt, welche Fortschritte in der Realisierung des Berichts zur Bildungspolitik (1.1), der keine Termine setzt, nunmehr erzielt werden können, ist durch Finanzprobleme und föderalistische Rücksichten auf Parteimehrheiten empfindlich gehemmt. Die langfristige schwedische und die umsichtige englische Schulreform — diese 1940 in Notzeiten angesetzt — dürfte nicht in einzelnen Maßnahmen, aber im Prozeß der Realisierung vorbildlich sein.

Im Rückblick auf die Diskussion und ihre Probleme hat sich gezeigt, daß in den letzten drei Jahren Fortschritte in der Klärung mancher Probleme der Lehrerbildung und im z. T. weitgehenden Einverständnis über den Entwurf prospektiver Strukturen wie Elemente erzielt werden konnten, wie eingangs erwähnt. Es werden aber auch neue

Probleme aufgeworfen, die im weiteren Gang noch der Lösung und einer größeren Resonanz für prospektive, bereits vorgelegte Lösungen harren. Dies zeigt, daß weitere Diskussion, auch über den vorgelegten Stand hinaus und nach den weiteren Erfahrungen im Realisierungsprozeß, notwendig und fruchtbar ist. Dazu gehört auch die hier nicht mehr zu erörternde Diskussion über Modelle für die Ausbildung von Erziehern im Vor- schul-(Elementar-)Bereich und von berufserfahrenen Lehrkräften (z. B. Werkmeistern) für die berufsgerichteten schulischen Ausbildungsgänge in den Sekundarstufen. Hier und sonst im aktuellen Reformprozeß eröffnen sich neue Horizonte der Diskussion.

Literaturverzeichnis

— soweit zum Bericht herangezogen, mit Abkürzungsverzeichnis —

- | | | |
|---------|---|-------------------------------|
| 1.1 | Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Drucksache des Bundestages VI/925 v. 8. 6. 70; B VI, S. 47/52. | = Bericht zur Bildungspolitik |
| 1.2a | Strukturplan für das Bildungswesen. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission v. 13. 2. 70; IV, S. 215/52. | = Strukturplan |
| 1.2b | Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 17; Stuttgart (Klett) 1971. | = Materialien |
| 1.2c | Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (Gesamtausgabe). Stuttgart (Klett) 1966. | = Gutachten |
| 1.3a | Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Bd. 1: Empfehlungen. Wissenschaftsrat v. Okt. 1970. | = Empfehlungen |
| 1.3b | desgl., Bd. 2: Anlagen 1 Überlegungen zur Lehrerbildung
2 Neugestaltung von Ausbildungsgängen. | |
| 1.4 | Vermerk vom 15. 9. 1970 zur Harmonisierung der Lehrerbildung und Lehrerbesoldung. Vergleich der Vorschläge der Lehrerverbände mit Anlagen. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschlands, B-Dok. (zit. LV 2.1 C/S. 7 ff.) | = KMK |
| 2.1 A/C | Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerbildung (mit Synopse und Dokumentation). Bildungspolitische Informationen, hrsg. v. Hess. Kultusminister 1 A, B, C/71. | = HKM |
| 2.2 | Lehrer 1980, Lehrerbildung für die künftige Schule. Empfehlungen der Lehrerbildungskommission des Hochschul-Planungsbeirats des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen von H. Heckhausen, O. Anweiler, A. Dihle, C. Menze u. St. Penselin mit einem Gutachten von O. Ewert; Düsseldorf (Bertelsmann Universitätsverlag) 1970. | = NRW |
| 2.3 | Verordnung über die schulpraktische Ausbildung im Anschluß an die erste Staatsprüfung. Senator für Schulwesen Berlin v. 8. 4. 70; Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin 26, 33, 603 ff. (zit. LV 2.1 C/20 ff.). | = Berlin |

- 3.1 Integrierte Lehrerbildung. Schriften der Bundesassistentenkonferenz Nr. 7, Bonn 1970 (zit. LV 2.1 B/8, 11, 17, 25, 32, 39, 44, 63). = BAK
- 3.2 Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Weinheim (Beltz) 1968. = GesErz
- 3.3 Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule, Gesamtschule und Gesamtlehrerbildung, Gesamthochschule — Personalstruktur. Konferenz der Pädagogischen Hochschulen, Weinheim (Beltz) 1970. = KPH
- 3.4 Lehrerbildung als Aufgabe der Universität. — F. ROTH, AfE Frankfurt/M., Manuskript (zit. LV 2.1 C/81 ff.). = AfE Ffm
- 3.5 Entwürfe, Grundsätze und Forderungen zur Neuordnung der Lehrerbildung. Arbeitskreis der Seminar- und Fachseminarleiter der Studienseminare für Gymnasien in der Bundesrepublik Deutschland e. V., Beschlüsse der Jahrestagung 1970 in Loccum, Mitteilungen Heft 2/1970. = StS
- 3.6 Überarbeiteter Entwurf zur Neuordnung der Referendarausbildung für das Lehramt an Gymnasien. Initiativgruppe Gießen-Marburg, unterstützt von der Fachgruppe Gymnasium der GEW (Hessen) v. 4. 2. und 3. 3. 1970 (zit. LV 2.1 C/27 ff.). = Entwurf
= Neuordnung
- 3.7a Bundesrahmenplan zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien. Arbeitsgemeinschaft der Assessoren und Referendare aller Bundesländer im Deutschen Philologenverband, in: Südwestdeutsche Schulblätter 69, 3, 1970, S. 13f. (zit. LV 2.1 C/33 ff.). = Bundesrah-
= menplan
- 3.7b Entwurf einer Verordnung über die pädagogische Ausbildung und die zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien v. 22. 5. 1970. Arbeitsgemeinschaft der Assessoren und Referendare im Hessischen Philologenverband, Manuskript (zit. LV 2.1 C/37 ff.). = Entwurf
= Verordnung
- 4.1a—g Stellungnahmen und Veröffentlichungen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zur Lehrerbildung (zit. LV 2.1 B/28, 35, 36 sowie C/8, 18, 26 und Zeitschr.: Gesellschaft und Schule, Heft 02, S. 73 ff. und Dokument: Die Gesamtschule — GEW Hessen — S. 79 ff.). = GEW
- 4.2a—d Stellungnahmen und Veröffentlichungen des Deutschen Lehrerverbandes und des Deutschen Philologenverbandes zur Lehrerbildung (zit. LV 2.1 C/8, 14, 16, 44). = Philol.
= Verband
- 4.3a—c Stellungnahmen und Veröffentlichungen weiterer Lehrerverbände zur Lehrerbildung (zit. LV 2.1 C/12, 13, 44). = Lehrer-
= verbände
- 5.1 Meeting on the role of the university in basic and continued education of teachers. Council of Europe, Conseil de L'Europe, Committee for higher education and research, Strasbourg, 3—4 March 1970 „Conclusions“, CCC/ESR (70) 33 Final (zit. 2.1 C/19 ff.). = Council
= Europe
- 5.2 Vorlage der Reformkommission Hamburg für die Juristenausbildung. Staatliche Pressestelle, Berichte und Dokumente aus der Freien und Hansestadt Hamburg Nr. 203 v. 7. 1. 70 (zit. 2.1 C/99 ff.). = Juristenaus-
= bildung
- 6.1 BECK, J. — CLEMENS, M. — HEINISCH, F. — MARKERT, W. — MÜLLER, H. — PRESSEL, A.: Erziehung in der Klassengesellschaft = List-Taschenbücher Erziehungswissenschaft 1661, Mchn. (List) 1970.
- 6.2a BECKMANN, H.-K.: Lehrerseminar, Akademie, Hochschule; das Verhältnis von

- Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerbildung. Weinheim (Beltz) 1968.
- 6.2b BECKMANN, H.-K. (Hrsg.): Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerbildung. Weinheim (Beltz) 1968.
- 6.2c BECKMANN, H.-K.: Zur Problematik der zweiphasigen Lehrerbildung/Integrales Modell einphasiger Lehrerbildung/Modell einer Universitätsschule = ADLZ (Niedersachsen) 13/14 (70) v. 15. 10. 70 und WPB 8 (70).
- 6.3 BIGALKE, H. G.: Studienseminar und Lehrerbildung. Ffm (Diesterweg) 1970.
- 6.4a/b KLAFFKI, W. (u. Mitarbeiter): Erziehungswissenschaft (Funkkolleg). Fischer-Taschenbücher 6106, Bd. 1, T. IV, S. 215ff. und 6108, Bd. 3 Kap. 10, S. 175ff., Ffm (Fischer) 1970.
- 6.4c KLAFFKI, W.: Gymnasiallehrer-Ausbildung an der Universität und am Studienseminar; Ergebnisse einer Umfrage. In: Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf (hrsg. H. BOCKELMANN/HANS SCHEUERL) Heidelberg 1970.
- 6.5a PREISSLER, G.: Versuche zur Volksschul- und Gymnasiallehrerbildung. Westermann-Taschenbücher F.7, Braunschweig (Westermann) 1966.
- 6.5b PREISSLER, G.: Lehrerbildung innerhalb der Hochschulreform. Dtsch. Schule 63, 5, 330/40 (Mai 1971).
- 6.6 ROBINSOHN, S. B.: Modell einer Pädagogischen Fakultät. Wissenschaft und Wirtschaft (Stifterverband der Deutschen Wissenschaft) A 1969 (zit. LV 2.1 C/93ff.).
- 6.7a ROTH, H.: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover (Schroedel) 1967.
- 6.7b ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 4. (Beitrag H. Tiersch: Lehrerverhalten und kognitive Lernleistung, S. 482 ff.). Stuttgart (Klett) 1969.
- 6.8 Sonderheft Bildung. Frankfurter Hefte, Zeitschrift Kultur und Politik 26. 4 (April 71) Beiträge:
a) E. KOGON, Die Antinomie emanzipatorischer Prozesse, S. 236 ff.
b) W. DIRKS, Die Geschichte und das Glück, S. 241 ff.
c) W. HOFFER, Zwischen Leistung und Lust, S. 247 ff.
d) J. GIDION, Lehren und Lehren lernen; Lehrerberuf und Lehrerbildung, S. 321 ff.
- 6.9 Psychologie und Soziologie im Studium der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 6, Weinheim (Beltz) 1966.

Anmerkungen

- 1 Die Zahlenangaben und Abkürzungen beziehen sich auf das Literaturverzeichnis; ggf. sind nach dem Schrägstrich die Seitenzahlen angefügt.
- 2 6.2b und c wird z. B. in den Literaturangaben des Diskussionsentwurfs, hrsg. von HKM, (2.1) nicht erwähnt.
- 3 Z. B. Revision der bestehenden Ausbildungs- und Prüfungsordnungen in Hessen, die z. Zt. im Gange ist.
- 4 Zur Zusammenarbeit vgl. 1.2b/15.
- 5 Einen vorzüglichen Überblick wie eine erste Analyse der Hauptpunkte dieser gemeinsamen Richtlinien zur Lehrerbildung innerhalb der Hochschulreform gibt G. PREISSLER (6.5b).
- 6 Zum Verhältnis zwischen Gutachtergremien und Bildungspolitik vgl. 1.2b/22—23. Zusätzlich ist noch, im Hinblick auf die Vorschläge und Empfehlungen der Wissenschaftler für die Reformen im Verhältnis zu den legislativen und administrativen Instanzen, auf die Ausführungen und die Diskussion von H. ROTH und F. HUSEN zu verweisen (ZPäd, Beiheft 9, 1971, S. 17—46).
- 7 Es bedürfte einer besonderen Analyse, diese Entwicklung zu kennzeichnen. Hier sei nur hingewiesen auf: die Restbestände in der traditionellen Ideologie für die Volksschulbildung

- (1.2c/741, 744), die Konzeption der Päd. Hochschule (1.2c/746 ff.), die Abweisung von universitären Ausbildungsschulen (1.2c/745), die Ablehnung einer „berufsbezogenen Einführung des Studiums“ (1.2c/767) sowie die einseitigen Anschauungen in der Bestimmung des Verhältnisses von Grundwissenschaften und Fachwissenschaften (1.2c/743, 773 ff.), von Fachwissenschaften und Didaktik (1.2c/753, 784), von Theorie und Praxis (1.2c/787 ff.) im Vergleich des Volksschullehrers- und des Gymnasiallehrerstudiums. Der abschließende Hinweis auf die Zusammenarbeit der verschiedenen „Lehrerkategorien“ (1.2c/805 ff.) behält nur deklamatorischen Charakter. Zur Kritik an einzelnen dieser Problembereiche vgl. insbes. die Stellungnahmen von H. ROTH (6.7b) und der Arbeitsgruppe um W. KLAFFKI (6.4a). In diesem Zusammenhang ist noch zu vermerken, daß G. PREISSLER bereits vor zwanzig Jahren auf die wichtigsten Gesichtspunkte der heute anstehenden und diskutierten Reformen der integrierten und diskutierten Reformen der integrierten und differenzierten Lehrerausbildung mit ausführlichen Begründungen hingewiesen hat (vgl. Hes.. Lehrerzeitung 1949, 1 bis 16 und 1955, 338—349).
- 8 Dies wird u. a. durch die Gegenüberstellung der folgenden Zitate deutlich: (1.2a/281) „Die Vermittlungsaufgabe zwischen den persönlichen Lernbedürfnissen, den wertenden Stellungnahmen des Lernenden und den Forderungen der Gesellschaft wird den Lehrer dann nicht in einen Rollenkonflikt führen, wenn er seine übergeordnete Aufgabe darin sieht, die Möglichkeiten des persönlichen, sozialen und politischen Fortschritts bei Jugendlichen kritisch abwägend so zu behandeln, daß die Bereitschaft geweckt wird, sich für den freiheitlichen Rechts- und Sozialstaat zu engagieren.“ (3.3/20) „Der Lehrer muß seine Schüler dazu befähigen, die normativen Setzungen eines sozialen Systems als historisch bedingt und an Interessen gebundene Normen zu erkennen, gelenkte Bedürfnisse von tatsächlichen zu unterscheiden, ihre eigenen Bedürfnisse zu artikulieren und ihr eigenes Interesse im Kontext gesellschaftlicher Interessen zu bestimmen.“
 - 9 Hervorhebungen vom Verf. des Berichts.
 - 10 Das gilt ebenso für die Interpretation der „Effektivität des Lehrerverhaltens“ im Hinblick auf die „kognitive Lernleistung“ (H. TIERSCH in: 6.7b/482), wenn nicht hinzugesetzt wurde: Der Lehrer braucht „ein wissenschaftlich erhärtetes Wissen vom System Unterricht, ein Bewußtsein seiner spezifischen Berufsrolle und die lernend erworbene Fähigkeit, beides in die Praxis umzusetzen“ (S. 488).
 - 11 Auf eine Analyse der „autoritären“ Institutionselemente des Systems der „verwalteten Schule“ wird hier verzichtet. Auf die Dokumente in 2.1 B/49, 52, 61, 63 und die Arbeiten von H. RUMPF wird verwiesen.
 - 12 Die weiteren Beiträge aus diesem Sonderheft Bildung (6.8b—d) beleuchten die Problematik aus weiteren Aspekten. Insbes. wird auf folgende Befunde und Anregungen hingewiesen: W. DIRKS: „Ich gehe von der Erkenntnis aus, daß die Menschen als gruppengebundene und ideologie-anfällige, aber grundsätzlich sowohl der Selbstbestimmung als auch der Solidarität fähige Wesen die Geschichte machen . . .“ Dazu weist er hin auf die im Prozeß des Handelns wichtigen Lernmöglichkeiten: „Übersetzungskunst“ i. w. S. und das kompensatorische Miteinander von „Vertrauen und Kritik“ in der Kommunikation. (6.8b/242—243). W. HOFFER (6.8c/250) sieht die „Grenzen der Selbstverwirklichung“ als Motiv, „herrschende Verhältnisse zu ändern“. J. Gidion (6.8d/329) macht als weiteres Element der Berufsfeldanalyse auf „das Verhältnis des Lehrers zur Öffentlichkeit“ aufmerksam und stellt fest, daß diese keine in Fragen der Schule „gebildete Öffentlichkeit“ ist. Das erschwert die Aufgaben des Lehrers.
 - 13 Dabei werden die psychologischen Methoden der Leistungsmessung zum Instrumentarium, dessen richtiger Einsatz wichtiger ist als seine immanente quantifizierende wie qualifizierende, diagnostische wie prognostizierende Methodik.
 - 14 H. ROTH (6.7b/60) sagt dazu: „Die Zeit des ‚geborenen Lehrers‘ ist heute vorüber, die Aufgabe des Lehrers ist zu kompliziert geworden, als daß er sie noch mit instinktiven Impulsen und dem gesunden Menschenverstand lösen könnte . . . Wie in der medizinischen Ausbildung die Praxis am Krankenbett immer mehr in den Vordergrund tritt, so auch beim Lehrer eine didaktisch-klinische Ausbildung, die ihres genau durchdachten und gestuften Ausbaus bedarf . . . Mehr und mehr geht es nicht um die Imitation des Meisterlehrers wie ehemals, sondern um die Meisterung erfahrungswissenschaftlich unterbauter Modelle von Lehrver-

fahren, die es zu verstehen und einzuüben gilt.“ Diese Feststellungen sind durch den Hinweis auf die stetige Einübung der Lehrerrolle und die Bedeutung der Gruppendynamik im Ausbildungsprozeß zu ergänzen.

- 15 An die erste Anregung in dieser Richtung von F. MINSEN (Zeitschr. „Gruppendynamik“ 1,1) ist zu erinnern.
- 16 Diese Anregungen wurden inzwischen in einem Modellversuch des Studienseminars für das Lehramt an Gymnasien Kassel I seit 1 1/2 Jahren vom Verf. eingehend erprobt und weiterentwickelt.
- 17 Vgl. hierzu auch die Äußerungen des Hess. Kultusministers von FRIEDBURG in einem Zeitungsausschnitt v. 30. 3. 71: „Eine einphasige Lehrerbildung, wie sie für die Juristen diskutiert wird, scheitert zunächst an praktischen Schwierigkeiten“.
- 18 Dazu in erster Linie das Standardwerk von H. ROTH: Pädagogische Anthropologie, Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung; Bd. II Entwicklung und Erziehung — Hannover (Schrödel) 1966, 1971.
- 19 Vgl. auch: Dtsch. Schule 61, 5 (1969), 282/93.
- 20 Vgl. S. 167 ff. in diesem Band.
- 21 In Bezug auf: 1.) Übernahme der Lehrerbildung in den Hochschulbereich (Kap. IV — 4.3); 2.) Erziehungs- und gesellschaftliche Studien im Hochschulbereich (Kap. IV — 4.4); 3.) Organisation von Praxis in der Lehrerbildung (Kap. IV — 4.5); 4.) Organisation der Berufseinführung (Kap. IV — 4.6); 5.) Allgemeine Grundsätze der Lehrerbildung (Kap. IV — 4.7).

Reform der Juristenausbildung*

Die herkömmliche Juristenausbildung kann als zweiphasig bezeichnet werden: An ein akademisches Rechtsstudium schließt sich der sogenannte praktische Vorbereitungsdienst, die Referendarausbildung an. Das Studium wird durch das Referendarexamen, der Vorbereitungsdienst durch das Assessorexamen abgeschlossen. Im einzelnen können die beiden Ausbildungsphasen skizzenhaft wie folgt charakterisiert werden.

Während des Universitätsunterrichts werden dem jungen Juristen Rechtskenntnis und Rechtsanwendung vermittelt. Seine Fähigkeit in der Rechtsanwendung wird geschult, indem er sich in Übungsarbeiten gutachtlich zu praktischen Fällen äußern muß. Neben den Vorlesungen und Übungen zum positiven Recht werden den Studenten Veranstaltungen zur Rechts- und Verfassungsgeschichte, zur Allgemeinen Staatslehre, Rechtsphilosophie, Kriminologie und Wirtschaftswissenschaften angeboten. In manchen Fakultäten gehören zum Unterrichtsprogramm auch die Fächer Rechtssoziologie und Politologie. Das für den Beruf des Volljuristen maßgebliche Richtergesetz schreibt in § 5 für das rechtswissenschaftliche Studium 7 Semester vor. Im Durchschnitt benötigen die Studenten jedoch 9—10 Semester, ehe sie ihr erstes Staatsexamen, die Referendarprüfung ablegen. Dieses Examen setzt sich aus schriftlichen Arbeiten — in manchen Bundesländern ist auch eine Hausaufgabe darunter — und einem Kolloquium zusammen. Geprüft wird vor allem die Fertigkeit des Kandidaten in der Rechtsanwendung bei der Begutachtung von praktischen Fällen.

In der an das Studium anschließenden Referendarzeit wird der junge Jurist mit der Justiz- und Verwaltungspraxis vertraut gemacht. Während seiner Justizausbildung wird ihm durch praktische Anschauung die Kunst der Tatsachenforschung vermittelt. Das heißt, er lernt die Vorbereitung und Durchführung einer Beweisaufnahme einschließlich der Zeugen- und Sachverständigenvernehmung so kennen, wie sie in der Praxis gehandhabt wird. Dabei muß er die sogenannte Relationstechnik, die Darstellung des Streitstandes eines Prozesses in einem Gutachten ebenso durch praktische Anschauung erlernen, wie die Gestaltung von Schriftsätzen, Urteilen und Protokollen, sowie die Begründung von Rechtsmitteln. Während seiner Verwaltungsbildung wird der Referendar in den Behördenaufbau und in die Praxis des Verwaltungshandelns eingeweiht. Der Vorbereitungsdienst wird durch das Assessorexamen abgeschlossen, in dem der Referendar Rechtsgutachten, sowie Urteils- und Beschlußentwürfe anfertigen muß. Im Anschluß an diese schriftlichen Arbeiten werden in einer mündlichen Prüfung erneut seine Rechtskenntnisse und Fertigkeit in der Rechtsanwendung beurteilt. Außerdem muß der Prüfungskandidat ein Aktenstück aus der Praxis vortragen und darlegen, welche Entscheidung er in dem praktischen Fall treffen würde.

* Nach einem Vortrag in der Ev. Akademie der Landeskirche Kurhessen-Waldeck, Hofgeismar, am 7. 3. 1971.

Gegen die Aufteilung in juristisches Studium und Vorbereitungsdienst wird eingewandt, daß sie in Preußen um die Wende des 17. zum 18. Jahrhundert zu einer Zeit eingeführt worden sei, in der an den Universitäten das römische Recht der Pandektenwissenschaft im Vordergrund des Unterrichts stand, während in der Praxis eine Vielfalt von Landesrechten galt, die wissenschaftlich gar nicht erfaßbar waren¹⁾. Demgegenüber stehe im Mittelpunkt des heutigen Rechtsstudiums, wie auch der Referendarausbildung, das geltende Recht, so daß schon aus diesem Grund die Trennung in die beiden Ausbildungsgänge als künstlich empfunden werden müsse.

Diese Aufteilung bewirke heute, daß die Universitätsausbildung zwar durch den Unterricht im geltenden Recht, durch Fallstudien und durch die Mitwirkung von Praktikern in der Referendarprüfung praxisbezogen sei, sie gewähre jedoch keinen ausreichenden Einblick, geschweige denn eine Mitwirkungsmöglichkeit in der Gerichts- oder Behördenpraxis. Andererseits lasse die Individualausbildung des Referendars z. Zt. keinen Raum für eine weitere theoretische Ausbildung. Die derzeitigen Referendarkurse hätten keinen wissenschaftlichen Charakter, weil in ihnen fast ausschließlich Einzelfälle behandelt würden. Die theoretische Ausbildung des jungen Juristen sei aber keinesfalls mit dem Referendarexamen abgeschlossen, sondern es müßten noch Fächer wie Verwaltungsrecht, Steuerrecht und Sozialrecht, vertieft werden, für welche das Universitätsstudium nicht ausreiche. Zu beanstanden sei auch, daß die Kunst der Tatsachenerforschung während des Vorbereitungsdienstes nur unzureichend und unwissenschaftlich betrieben werde. Man müsse hierbei insbesondere an eine theoretische Ausbildung in der forensischen Psychologie denken. Wie auch insgesamt die empirischen Sozialwissenschaften in der juristischen Ausbildung zu kurz kämen²⁾.

Mit anderen Worten, an dem bisherigen Ausbildungssystem wird kritisiert, daß das juristische Studium durch das Fehlen von häufigeren praktischen Einschüben zu wenig anschaulich sei und daß die theoretische Ausbildung insgesamt zu kurz komme, weil die Referendarzeit nicht zugleich für eine theoretische Schulung genutzt werde.

Die hier erörterte Kritik hat zu der Forderung geführt, den herkömmlichen zweistufigen Ausbildungsgang durch eine sogenannte einphasige oder einstufige Juristenausbildung zu ersetzen. Es sind inzwischen auch einige detaillierte Reformvorschläge gemacht worden, die als Locomer, als Hamburger und als Münchener Modell bekannt geworden sind. Außerdem haben u. a. sozialdemokratische Juristen und die juristische Fakultät in Kiel Modelle einer einphasigen Juristenausbildung entworfen³⁾. Schon die Vielfalt der Vorschläge zeigt, daß die Diskussion um eine verbesserte Juristenausbildung keineswegs abgeschlossen ist. Streitig ist insbesondere noch, ob theoretische und praktische Ausbildungsveranstaltungen ständig nebeneinander herlaufen sollen, oder ob sie sich in zeitlichen Intervallen nacheinander ablösen sollen.

Bei der Beurteilung dieser Streitfrage müssen zunächst pädagogische Überlegungen angestellt werden. In den ersten Ausbildungsjahren des jungen Juristen reicht der Ausbildungsstand nicht aus, um von ihm die Anfertigung praktischer Arbeiten zu erwarten. Der Student kann also noch nicht zeitweise zu Gerichten oder Behörden abgeordnet werden, weil er noch nicht in der Lage sein wird, Urteils- oder Entscheidungsentwürfe zu konzipieren. Man wird sich deshalb in der ersten Hälfte der Ausbildung darauf beschränken müssen, dem Studenten die Praxis durch Informationskurse bei Gerichten, Behörden usw. nahezubringen. Diese Kurse, die es in beschränktem Umfang schon heute während des sechswöchigen Informationsdienstes gibt⁴⁾, können

noch verbessert werden, indem sie von Theoretikern und Praktikern gemeinsam gestaltet werden⁵). Eine längere praktische Ausbildung im Anfang des Studiums würde die Studenten auch zu sehr auf die bloße Erlernung von Präzedenzentscheidungen fixieren. In der Praxis haben solche Vorentscheidungen wegen des Gleichheitsgrundsatzes und im Hinblick auf die Rechtssicherheit bekanntlich maßgebliche Bedeutung. Im Rahmen der rechtswissenschaftlichen Universitätsausbildung werden jedoch Präzedenzentscheidungen regelmäßig als gleichrangig mit anderen Ansichten angesehen. Darin liegt eine Freiheit der wissenschaftlichen Argumentation, die den Studenten erhalten werden sollte. Auch mit den Einzelheiten der komplizierten, bürokratischen Praktiken der Gerichte und Behörden sollte der Student erst in der zweiten Hälfte seiner Ausbildung vertraut gemacht werden, wenn er sich schon eine größere Fähigkeit zu einem unabhängigen Urteil erworben hat. Nur dann kann er sich in ausreichendem Maße kritisch gegenüber eingeübten und möglicherweise fraglich gewordenen Amtsgewohnheiten verhalten.

Noch ein anderes Argument spricht gegen ein zu frühes Engagement des Studenten in der Praxis. Es wird als ein Mangel unserer heutigen juristischen Ausbildung bezeichnet, daß sich der junge Jurist nicht in ausreichendem Maße mit den geschichtlichen, rechtsphilosophischen und gesellschaftswissenschaftlichen Dimensionen seines Faches befasse⁶). Um genügend Zeit für ein derartiges Grundlagenstudium zu haben, muß aber darauf geachtet werden, daß der junge Student durch möglichst wenig zeitraubende, aber wirksame Informationsveranstaltungen in die Praxis eingeführt wird. Solche Kurse können voll in das Grundstudium integriert werden. Eine gründlichere Einübung in die Praxis kommt für einen jungen Juristen erst dann in Frage, wenn er die folgenden Voraussetzungen mitbringt:

Er muß die Grundbegriffe seines Fachs beherrschen, die wichtigsten Institutionen des Zivilrechts, des Strafrechts und öffentlichen Rechts kennen, und er muß Verständnis gewonnen haben für die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Teilen des Rechts sowie des Rechts mit Geschichte, Philosophie, Sozialwissenschaften und Politik. Er muß darüber hinaus die Methoden der Rechtswissenschaften handhaben können und sich in den Methoden der empirischen Sozialwissenschaften auskennen⁷). Solange er noch nicht diesen Ausbildungsstand erreicht hat, kann für ihn die Praxis nur als eine Quelle der Information in Betracht kommen. *Erst nach einem Grundstudium von etwa sechs Semestern kann er also in einen vollen Dialog mit der Praxis eintreten.* D. h., er kann sich den Ansprüchen der Praxis stellen, kann damit beginnen, praktisch zu arbeiten, kann, wie der Praktiker selbst, Schriftsätze und Entscheidungen entwerfen. Er kann aber auch aufgrund seiner wissenschaftlichen Ausbildung damit beginnen, die überlieferte Praxis in Frage zu stellen. Ein solcher Dialog wird für jeden toleranten und aufgeschlossenen jungen Juristen ein Gewinn sein, und auch der verständnisvolle und erfahrene Praktiker wird davon profitieren. Was sich bei einem solchen Gespräch abspielt, ist dann möglicherweise nicht nur eine Auseinandersetzung zwischen dem Universitätsabsolventen und dem Praktiker, sondern eine Diskussion zwischen den Anhängern verschiedener wissenschaftlicher Schulen.

Der spanische Philosoph ORTEGA Y GASSET hat die Bedeutung eines solchen Dialogs einmal in einem Essay deutlich gemacht. Zum Thema „Der Intellektuelle und der Andere“ schrieb er 1940 folgendes:

„Die Welt, die der Intellektuelle vorfindet, scheint ihm gerade dazu da zu sein, um

von ihm in Frage gestellt zu werden. Die Dinge genügen ihm in ihrer Gegebenheit nicht; denn er läßt sie nicht auf sich beruhen, vielmehr macht er sich flugs daran, sie zu analysieren, sie von innen zu beschauen, ihre Kehrseite zu suchen, kurzum: Er macht aus vermeintlichen Dingen Probleme“. Er sagt dann weiter: „Das, was der andere als Wirklichkeit gebraucht, ist nur ein Haufen alter Ideen des Intellektuellen, sind Versteinerungen seiner Einbildungskraft“⁽⁸⁾).

Der junge Jurist, den die Hochschule in die Praxis entläßt, wird sich häufig wie ein Intellektueller in dem von ORTEGA Y GASSET geschilderten Sinne gegenüber dem Praktiker verhalten. Mit anderen Worten: Es wird zu einer ähnlichen Konfrontation zwischen dem jungen Juristen und dem Praktiker kommen, wie sie der spanische Philosoph am Beispiel des „Intellektuellen und des Anderen“ aufgezeigt hat.

Bei einem solchen Dialog zwischen einem Hochschulabsolventen und einem erfahrenen Praktiker ist übrigens durchaus offen, ob die Ideen des Repräsentanten der Praxis oder die des gerade ausgebildeten Juristen obsiegen. In jedem Fall kann eine solche Auseinandersetzung für beide Beteiligte von Gewinn sein, wenn nicht Intoleranz des jungen Menschen oder Zynismus des Praktikers ein vernünftiges Gespräch unmöglich machen.

Ich möchte den Wert eines Dialogs zwischen einem Hochschulabsolventen und einem Mann der Praxis noch an einem Beispiel erläutern, welches mir aus meiner Arbeit mit der Kriminologie geläufig ist. Dabei möchte ich aber die Problematik meines Beispiels nur kurz andeuten. Eine eingehendere Behandlung des folgenden Themas ist an dieser Stelle nicht möglich.

Seit JOHN DOLLARD im Jahre 1939 sein Buch über „Frustration und Aggression“ geschrieben hat⁽⁹⁾, wird vielfach gelehrt, daß Frustrationserlebnisse in der Erziehung eines jungen Menschen zu einem aggressiven Verhalten des Zöglings führen können. Demgegenüber wird der Praktiker noch häufig die Ansicht vertreten, daß eine repressive Erziehung erforderlich sei, um das Entstehen einer Aggressivität zu verhindern.

Ich könnte mir vorstellen, daß es nun zwischen einem solchen Praktiker und einem Hochschulabsolventen, der sich die Lehren DOLLARDS zu eigen gemacht hat, zu einem interessanten Gespräch kommen kann. Wie wichtig eine Diskussion über dieses Thema immer noch ist, kann man an diesem Beispiel sehr schön darlegen, weil es auch neue psychologische Untersuchungen gibt, die zu dem Ergebnis kommen, daß die Bestrafung von Aggressionen viel wahrscheinlicher zu deren Unterdrückung oder Hemmung führe, als etwa deren Übergehen oder Hinnahme⁽¹⁰⁾.

Zu einem Dialog zwischen einem jungen Juristen und einem Praktiker kann es aber nur kommen, wenn man die zweite Hälfte der Ausbildung so gestaltet, daß eine Zusammenarbeit zwischen den jungen und den erfahrenen Juristen möglich ist. Durch eine solche Zusammenarbeit ist natürlich allein schon ein Moment der Integration zwischen Theorie und Praxis gegeben.

Darüber hinaus wird aber in der angestrebten Reform der Juristenausbildung eine weitere, theoretische Schulung des jungen Juristen gewünscht, welche die heutige Referendarausbildung ergänzen soll⁽¹¹⁾. Es stellt sich also für die zweite Hälfte der Ausbildung die Frage, *ob sich theoretische und praktische Ausbildung intervallmäßig ablösen sollten oder beide nebeneinander ermöglicht werden sollen*.

In diesem Stadium der Ausbildung ist meiner Auffassung nach ein Nebeneinander von theoretischer und praktischer Schulung die bessere Lösung⁽¹²⁾. In dem zweiten

Ausbildungsabschnitt sollten also theoretische Kurse *neben* der praktischen Ausbildung stattfinden. Würde man Theorie und Praxis in intervallmäßige Abschnitte einteilen, so würde ohne eine Beschränkung des Ausbildungsstoffs wohl kaum eine wesentliche zeitliche Verkürzung der Ausbildung möglich sein. Eine solche Verkürzung der Ausbildungszeit wird bei einer Reform aber ebenfalls angestrebt¹³). Da heute im übrigen eine ständige theoretische Fortbildung der Praktiker gefordert wird, muß diese Anforderung um so eher für den jungen Juristen gelten, so daß auch deshalb die zweite Hälfte der Ausbildung zugleich eine praktische und theoretische sein sollte.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Eine Reform der Juristenausbildung wird die Realisierung verschiedener Ausbildungsmodelle ermöglichen. Es wird dann an manchen Orten die herkömmliche zweiphasige Ausbildung geben, die sich in juristisches Studium mit Referendarexamen und Vorbereitungsdienst mit Assessorexamen gliedert. Daneben werden die sogenannten einstufigen Modelle verwirklicht werden, bei denen die gesamte Ausbildung von der Universität getragen wird, bei der aber auch und insbesondere in der zweiten Hälfte Praktiker mitwirken werden. Für diese einphasige Ausbildung wird als Abschluß ein Diplomexamen vorgeschlagen¹⁴).

Ihrer *inneren Struktur* nach werden jedoch auch diese Modelle nicht einphasig, sondern bis zum gewissen Grad auch zweiphasig sein. Es zeichnet sich nämlich ab, daß auch die sogenannte einstufige Ausbildung in der ersten Hälfte vorwiegend theoretisch sein wird und erst in der zweiten Hälfte eine systematische Einübung in die Praxis stattfinden kann.

Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Blick auf den Studiengang der Rechtspflegejuristen in der DDR. Dort hatte man zunächst ein Modell entwickelt und von 1965 bis 1968 ausprobiert, bei dem Studiensemester mit theoretischer Schulung von solchen mit praktischer Ausbildung einander ablösen¹⁵). Das hat sich anscheinend nicht bewährt, denn es wurde im Jahre 1968 ein Ausbildungsprogramm eingeführt, bei dem sich an ein vierjähriges Studium ein Berufspraktikum von zwei Jahren anschließt, welches sich Assistentenzeit nennt¹⁶). Übrigens ermöglicht auch die Juristenausbildung in Frankreich und England nach dem Studium nicht sofort eine vollverantwortliche Berufstätigkeit. In diesen Ländern muß der junge Jurist eine bestimmte Zeit zunächst unter der Aufsicht eines Anwalts in die Berufspraxis eingearbeitet werden. Allerdings wird dieser anwaltliche Vorbereitungsdienst (zwischen 1 und 3 Jahren) nicht durch ein Examen abgeschlossen¹⁷). Auch der Blick über die Grenzen zeigt, daß die juristische Ausbildung vielfach ebenfalls in anderen Ländern in zwei Phasen angelegt ist, wenn dort auch die zweite Phase weniger förmlich verläuft als bei uns und nicht die vielfältigen Informationen über die unterschiedlichen Berufe vermittelt.

Der Gewinn einer Reform unserer heutigen Juristenausbildung in Deutschland kann — unabhängig von der Diskussion um die Begriffe „einphasig“ und „zweiphasig“ — im wesentlichen darin liegen, während der praktischen Ausbildung in der zweiten Hälfte der Ausbildungszeit zugleich eine theoretische und ergänzende Fortbildung durch die Universität zu ermöglichen. Dadurch wird außerdem die Möglichkeit geschaffen, dem jungen Juristen schon bis zu einem gewissen Grad eine Spezialausbildung zu vermitteln¹⁸). Sicherlich wird eine Reform in dem hier geschilderten Sinne dazu führen, daß Theoretiker und Praktiker auch in bezug auf die Ausbildung des Berufsnachwuchses enger zusammenarbeiten. Schließlich wird ein Gewinn sein, wenn durch

eine Reform mehrere verschiedene Ausbildungsprogramme entstehen, die experimentell miteinander verglichen werden können¹⁹). Dabei ist zu hoffen, daß durch die Rivalität zwischen verschiedenen Ausbildungsprogrammen überall für einen qualifizierteren Juristennachwuchs gesorgt werden wird.

Anmerkungen

- 1 Vgl. hierzu vor allem: T. RAMM, Reform und keine Revolution! in Neue Juristenausbildung, herausgeg. v. Loccumer Arbeitskreis, Neuwied 1970, S. 77 (83f.); D. OEHLER, In welcher Weise empfiehlt es sich, die Ausbildung der Juristen zu reformieren? Gutachten zum 48. Deutschen Juristentag, München 1970, Bd. I, S. E 17ff.
Die Reformdiskussion wurde nach 1945 insbesondere von G. HUSSERL angeregt, unter dessen Leitung auch die erste größere Denkschrift verfaßt wurde: Die Ausbildung der deutschen Juristen, Tübingen 1960; in der darauf folgenden Zeit wurden zahlreiche Reformvorschläge gemacht. Vgl. insbesondere die folgenden:
Empfehlungen der Konferenz der Dekane der Rechtswissenschaftlichen und Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultäten vom 8. 2. 1969 in Mainz, Juristenzeitung 1969, S. 227; Grundriß eines Modells integrierter Juristenausbildung des Loccumer Kreises zur Reform der Juristenausbildung, Neue Juristenausbildung a.a. O., S. 22; Beschlüsse des Ausschusses der Juristenkonferenz zur Reform der Juristenausbildung vom 7. 1. 1969 (hektografiert); Empfehlungen des Reformausschusses des Juristischen Fakultätentages zur Einheit der juristischen Ausbildung und insbesondere zur Referendarausbildung vom 13. 2. 1970. Juristenzeitung 1970, S. 175; Hamburger Modell einer einstufigen Juristenausbildung, Berichte und Dokumente aus der Freien und Hansestadt Hamburg, Staatliche Pressestelle, Nr. 220 v. 15. 6. 1970; Münchener Modell für eine einstufige Juristenausbildung, mitgeteilt von J. BLOMEYER in JR 1970, S. 296; Leitsätze zur Reform der Juristenausbildung, Arbeitsergebnis der vom Bundesvorstand der ASJ (Arbeitsgemeinschaft Sozialdemokratischer Juristen) eingesetzten Kommission, Recht und Politik 1970, S. 41; Kieler Modell einer einphasigen Juristenausbildung, Februar 1971, Grundriß herausgegeben von Mitgliedern der Kieler Juristenfakultät (hektografiert). Vgl. außerdem die Verhandlungen des 48. Deutschen Juristentages in Mainz 1970 zur Ausbildungsreform und darin insbesondere die Gutachten und Referate von D. OEHLER, W. RICHTER, A. RINKEN und O. MÜHL mit vielen weiteren Schrifttumsnachweisen, Verhandlungen des 48. DJT, Bd. I Teil E, F und P, München 1970; vgl. auch Bd. II Teil P.
- 2 T. RAMM, A.A.O., S. 84f.
- 3 Vgl. die Angaben bei Anmerkung 1 oben.
- 4 Vgl. etwa § 10 Ziff. 5 der Juristischen Ausbildungsordnung für das Land Hessen vom 10. 9. 1965 (GVBl. 1965 I, S. 193).
- 5 H.-H. JESCHECK hat im Wintersemester 1970/71 in Freiburg eine Einführung in die strafrechtliche Praxis durchgeführt, die von Hochschullehrern und Praktikern gemeinsam gestaltet worden war (vgl. H.-H. JESCHECK, Bedingungen und Methoden des Rechtsunterrichts in den Vereinigten Staaten von Amerika, Heft 97 der Schriftenreihe der Juristischen Studiengesellschaft Karlsruhe 1970, S. 18).
- 6 H. KRONSTEIN, Die Gestaltung der juristischen Ausbildung in der modernen Gesellschaft — Beobachtungen aus deutscher und amerikanischer Erfahrung, Schriftenreihe Rechts- und Staatswissenschaftliche Vereinigung Frankfurter Juristische Gesellschaft, Heft 5, S. 3 (der Vortrag von Kronstein ist auch abgedruckt in: aus politik und zeitgeschichte, beilage zur wochenzeitung das parlament, B 37/70, S. 27).
- 7 H. KRONSTEIN, a.a.O., S. 16f.
- 8 J. O. Y GASSET, Der Intellektuelle und der Andere, in: Triumph des Augenblicks — Glanz der Dauer, 2. Aufl. München 1965, S. 280 (287 f.).
- 9 Frustration and Aggression, New Haven 1939.
- 10 J. L. DEUR — R. D. PARKE, Punishment and Aggression, Developmental Psychology 2, 403.

- 11 Vgl. hierzu die sog. einphasigen Modelle von Loccum, Hamburg, München usw. b. Anm. 1 oben.
- 12 Vgl. hierzu die Ausführungen zum ASJ-Modell, *Recht und Politik* 1970, S. 41 (44).
- 13 Vgl. auch hierzu sämtliche Reformvorschläge bei Anm. 1 oben.
- 14 Vgl. z. B. *neue Juristenausbildung*, a.a.O., S. 23 (Loccumer Modell).
- 15 K. PLEYER, *Aspekte der Juristenausbildung in beiden Teilen Deutschlands*, Festschrift für W. Felgentraeger, Göttingen 1969, S. 157 (163).
- 16 K. PLEYER, a.a.O., S. 178 f.
- 17 D. OEHLER, a.a.O., S. E 11 u. E 15.
- 18 Vgl. hierzu die bei Anm. 1 genannten Reformvorschläge.
- 19 Voraussetzung für ein wissenschaftlich fundiertes Experiment ist vor allem, daß einstufige und zweistufige Ausbildungsmodelle miteinander verglichen werden, die beide auf die gleiche Ausbildungszeit angelegt sind (vgl. hierzu meinen Diskussionsbeitrag auf dem 48. DJT, a.a.O., Bd. II, S. P 161 f.).

Die Phasen der medizinischen Ausbildung*

Faßt man das gegebene Thema sehr weit auf im Sinne von „Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten zur berufsbezogenen Verwertung“, dann kann man die medizinische Ausbildung in 4 Phasen einteilen:

1. Studium
2. Medizinalassistentenzeit
3. Weiterbildung zum Facharzt
4. Fortbildung

Schränkt man aber den Begriff Ausbildung im Sinne von Berufsausbildung auf seine eigentliche Bedeutung ein und meint damit „Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten als Voraussetzung für die Berufsausübung“, dann verbleiben 2 Phasen für die medizinische Ausbildung, und zwar die oben unter 1. und 2. aufgeführten.

Betrachten wir zunächst den wesentlichen Unterschied zwischen diesen beiden Phasen:

1. das Medizinstudium umfaßt zwar eine theoretische und eine praktische Ausbildung, die praktischen Übungen bestehen aber in der Regel in exemplarischen Exerzitien und weniger im Erwerb einer echten praktischen Erfahrung, so daß das Medizinstudium nach der alten Approbationsordnung einen sehr starken theoretischen Schwerpunkt besitzt. Ein wesentliches Kennzeichen dieser ersten Phase sind die zahlreichen Erfolgskontrollen, die z. T. recht detailliert bundeseinheitlich vorgeschrieben sind, wodurch sich eine gewisse minimale Standardisierung des Stoffes in qualitativer und quantitativer Hinsicht ergibt. Auch der Ort der Ausbildung ist im Gegensatz zur 2. Phase eng umschrieben: er besteht nämlich in einer Universität bzw. medizinischen Akademie.
2. Dagegen handelt es sich bei der sich an die ärztliche Prüfung (Staatsexamen) anschließenden Medizinalassistentenzeit um eine ausschließlich praktische Ausbildung, die von keiner nennenswerten Erfolgskontrolle begleitet wird. Man kann davon ausgehen, daß nur in ganz extrem seltenen, krassen Fällen eine Bescheinigung ausgestellt wird, die die Erteilung einer Approbation verhindert (in der Regel sind dazu eine Sucht, schwerste geistige oder körperliche Gebrechen u. ä. die Voraussetzung). Auch der Ort dieser Ausbildung ist nicht mehr so eng umschrieben. Sie findet nicht nur an den Universitäten, sondern an allen zugelassenen Krankenhäusern statt, an die so geringe Anforderungen gestellt werden, daß bis zu Krankenhäusern der Grundversorgung (ca. 200 Betten) auch recht kleine Krankenanstalten und Stationen bzw. Abteilungen zugelassen sind.

Der Vorteil dieser zweiphasigen Ausbildung besteht darin, daß man mit einem relativ

* Nach einem Vortrag in der Ev. Akademie der Landeskirche Kurhessen-Waldeck in Hofgeismar am 7. 3. 1971.

geringen Aufwand ein Minimum an erforderlicher praktischer Ausbildung erreicht. Ein Nebeneffekt für die Krankenhausträger bestand in der Gewinnung billiger Arbeitskräfte für Routinearbeiten durch diesen Zwangsabschnitt einer praktischen Ausbildung. Der Nachteil einer solchen Regelung war die z. T. geringe oder völlig fehlende Breite einer Ausbildung durch Verschleiß der Arbeitskraft in einer z. T. recht schmalspurigen Routine. Zudem fehlte für den praktischen Teil der Ausbildung jede Standardisierung und Erfolgskontrolle. Eine theoretische Untermauerung sowie eine wissenschaftlich unterstützte Reflektion der praktisch erworbenen Kenntnisse waren im Rahmen der praktischen Ausbildung in der Regel nicht möglich.

Als weiterer Nachteil dürfen die erheblichen arbeitsrechtlichen Schwierigkeiten nicht unerwähnt bleiben wie die Frage der Haftung für Fehler, das Fehlen der Krankenversicherungspflicht (nach abgeschlossenem Studium gehört man nicht mehr der Studentenkrankenkasse an, war aber als Auszubildender noch nicht krankenversicherungspflichtig, erhält man also derzeit z. B. auch keinen Arbeitgeberzuschuß zur Krankenversicherung), im Gegensatz dazu im Tarifrecht die Gleichstellung mit den Lehrlingen (als z. B. im öffentlichen Dienst die einmalige Gehaltszulage von DM 300,— gezahlt wurde, erhielten Medizinalassistenten nur DM 150,—) oder die völlige Verweigerung eines Tarifvertrages mit der Begründung, daß ein öffentlich rechtliches Ausbildungsverhältnis einer tarifvertraglichen Regelung nicht zugänglich sei. Offiziell dürfen den Medizinalassistenten als Auszubildenden keine Überstunden angeordnet werden, sie dürfen nicht zu Nacht- und Sonntagsarbeit herangezogen werden. Da sie sich aber im Rahmen ihrer Klinikstätigkeit einer solchen Dienstenteilung in der Regel nicht entziehen können und auch aus Gründen der Ausbildung und des guten kollegialen Verhältnisses zu den Ärzten gar nicht entziehen wollen, erhalten sie — weil nicht sein kann, was nicht sein darf — keine Vergütung ihrer Überarbeit und häufig genug auch keinen Freizeitausgleich.

Die neue Approbationsordnung, die in den nächsten Jahren nach verschiedenen Übergangsbestimmungen voll in Kraft treten wird, sieht eine Verschmelzung beider Phasen vor, wobei jedoch im 3. klinischen Studienabschnitt ein Schwerpunkt auf die praktische Ausbildung im Rahmen eines sog. Internatsjahres gesetzt wird. Diese praktische Ausbildung wird dadurch charakterisiert, daß an den Ausbildungsort höhere Ansprüche gestellt werden und damit die Ausbildung auf die Universitäten, die medizinischen Akademien sowie relativ wenige Lehrkrankenhäuser beschränkt bleiben wird, die in der Regel große Krankenhäuser der Zentralversorgung sein werden. Dadurch, daß auch dieser 3. klinische Studienabschnitt mit einer schriftlichen bundeseinheitlichen Prüfung abgeschlossen wird, handelt es sich auch hier um eine relativ intensive Erfolgskontrolle und eine verstärkte Standardisierung der Ausbildung. Die abschließende Erfolgskontrolle bringt für Lehrer und Lernende den Anreiz, auch während des Internatsjahres eine begleitende theoretische Ausbildung durchzuführen. Umgekehrt ist durch die Bestallungsordnung sichergestellt, daß in den ersten beiden klinischen Studienabschnitten mehr patientennahe praktische Übungen als bisher durchgeführt werden.

Selbstverständlich muß diese an sich begrüßenswerte Hebung der Ausbildungsqualität durch einen Nachteil erkauft werden. Da diese neue einphasige Ausbildung sehr finanz-, raum- und personalintensiv und nicht zuletzt auch patientenintensiv

ist (bei einem patientennahen Praktikum kann selbstverständlich einem Patienten nur eine gewisse Höchstzahl von Studenten zugemutet werden), werden die wachsenden Investitionen auf diesem Gebiet weitgehend von der qualitativen Ausbildungsverbesserung aufgezehrt werden und einer quantitativen Verbesserung der Ausbildung, also einem Abbau des *numerus clausus*, nicht zugutekommen können. Ja, man muß damit rechnen, daß sich der *numerus clausus* z. T. sogar verschärft.

Mit der Approbation ist die ärztliche Ausbildung beendet. Zweifelsohne beginnt mit der nun möglichen und von der Mehrzahl für erforderlich gehaltenen Spezialisierung eine neue Phase, dennoch handelt es sich bei der Spezialisierung zu einem Facharzt nicht um eine Aus- sondern um eine Weiterbildung.

Es fehlte nicht an Vorschlägen, die Spezialisierung für ein bestimmtes Fachgebiet schon während des Studiums beginnen zu lassen, so daß also mehrere Berufe als Studienabschluß resultieren würden. Wieder andere wollten tatsächlich eine *Facharzt-ausbildung* in dem Sinne, daß an ihrem (mit einer Prüfung) abgeschlossenen Ende besondere Berufsbilder resultierten. Schließlich hörte man den Vorschlag von Abschlüssen der Berufsausbildung in verschiedenen Stufen unterschiedlicher Qualifikation mit Einmündung in entsprechende Berufsbilder mit unterschiedlich qualifizierten Tätigkeitsmerkmalen. Dadurch, daß dieser letzte Vorschlag zugleich eine spätere Durchlässigkeit von einer Qualifikationsstufe zur nächst höheren in Frage stellte, wurde schnell das Hauptmotiv dieses Vorschlages deutlich: Man wollte hiermit eine größere Zahl von Arbeitskräften mit geringerem Ausbildungsaufwand erzeugen, die aufgrund geringerer Qualifikation billigere Arbeitskräfte darstellen und durch Erschwerung eines Aufstieges in dieser billigen Stufe festgehalten würden. Eine Spezialisierung durch unterschiedliche Qualifikation muß aber nicht nur derjenige ablehnen, der der angesprochenen Motivation nicht folgen kann, sondern auch jeder, der das Wohl des Patienten im Auge hat. Wird nämlich ein Teilqualifizierter später einzeln tätig, wird ein Patient selten beurteilen können, ob nicht etwa eine Behandlung versucht wird, für die die erforderliche Qualifikation fehlt. Dieses Argument würde entfallen für verschiedene Facharztberufe, da hier die gravierende Überschreitung eines Fachgebietes einem Patienten sicher häufiger, vielleicht sogar in der Regel auffallen würde. Die rasche wissenschaftliche Entwicklung in der Medizin verbietet es jedoch, so paradox es zunächst klingen mag, hier verschiedene Berufe zu schaffen, und zwingt vielmehr, bei einem einheitlichen Berufsbild zu bleiben.

Die Facharztweiterbildung wird ja völlig in der Selbstverwaltung der Ärzteschaft kodifiziert. Obwohl die Reglementierung damit viel beweglicher ist als bei einer gesetzlichen Regelung, spiegelt sie in keiner Weise die tatsächliche Spezialisierung in der Medizin wider. Gerade die Tatsache, daß sie dem Nichtarzt, also dem Patienten und damit rückwirkend natürlich auch vielen Ärzten so typisch für die Spezialisierung erscheint, erhellt ihren Hauptzweck: Gewissermaßen Aushängeschild bzw. Kennzeichnung des Arztschildes zu sein, daß der Praxisinhaber sich durch Weiterbildung für eine bestimmte Tätigkeit spezialisiert hat, damit also Kennzeichen für rund 1/3 aller Ärzte. Nur dieses Vorgehen ermöglicht eine freie Arztwahl. Bekanntlich darf nach unserem Kassenarztrecht eine Überweisung in der Regel nicht an den Spezialisten Dr. XYZ erfolgen, sondern nur allgemein „an einen Facharzt für . . .“. Der Patient wählt unter allen so gekennzeichneten aus. Für die übrigen 2/3 aller Ärzte, die z. T. auch Facharztbezeichnungen

tragen, gilt, daß die Facharztordnung weder die Vielfalt noch die Tiefe der Spezialisierung in der Medizin widerspiegelt. So gibt es an den Hochschulen, an bestimmten Instituten, an Schwerpunktkrankenhäusern viele Spezialdisziplinen, die in der Facharztordnung nicht oder noch nicht vorkommen und vielleicht auch nie auftreten werden, z. T. gerade wegen ihres einsamen Schwerpunktcharakters. Als Beispiel seien hier z. B. Handchirurgie, Hämatologie, Nuklearmedizin, Computermedizin usw. genannt. Andererseits gibt es Allgemeinärzte, die je nach der Beanspruchung durch ihre Patienten-klientel Schwerpunkte z. B. in der Geburtshilfe, der Unfallversorgung, der Laborpraxis, der Röntgentätigkeit, der Hautbehandlung haben und zwar dem Umfang der Tätigkeit nach nicht den Bereich eines Facharztes der entsprechenden Disziplin tangieren, sich aber hinsichtlich mancher vorhandenen speziellen Kenntnisse und Fähigkeiten mit ihm messen können. Die für die Versorgung der Patienten so wichtige Spezialisierung zum Facharzt bzw. für ein Fachgebiet kann also durch die fehlende gesetzliche Reglementierung und das Fehlen einer Aufzweigung in feste, starre Berufsbilder der Dynamik wissenschaftlichen Fortschritts viel flexibler angepaßt werden. Grenzgebiete zwischen konventionellen Fächern sind so leichter zugänglich als sie es als Niemandsland zwischen zwei verschiedenen festgefügtten Berufsbildern wären.

Die Facharztweiterbildung kann und darf also niemals eine eigentliche *Ausbildung* zu eigenen Berufsbildern sein. Daß ein solcher praxisbezogener Ausbildungsstatus *nach* einer abgeschlossenen wissenschaftlichen Ausbildung zu erheblichen Arbeits- Sozial- und tarifrechtlichen Schwierigkeiten führen kann, wurde schon am Beispiel der Medizinalassistenten erläutert. Da die Mindestkontrolle bei der qualifizierten Weiterbildung nur die Arbeit in einem Team entsprechender Spezialisten mit ständiger Konsultationspflicht trotz des Rechtes auf selbständige Berufsausübung sein sollte, muß die Facharztweiterbildung in der Regel im Krankenhaus, also meist im öffentlichen Dienst erfolgen. Damit besteht natürlich für den Arbeitnehmer ein sehr nachteiliges Abhängigkeitsverhältnis vom Arbeitgeber, der ja nicht den Lehrhern darstellt.

Die entschiedene Abwehr der Ärzte gegen eine Umwandlung der Facharztweiterbildung in eine Ausbildung bedeutet nicht, daß nicht ständig daran gearbeitet wird, durch spezifizierte Kataloge der zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten und durch entsprechende Kontrollen das Niveau der Weiterbildung zu steigern. Auch für Spezialitäten außerhalb der Facharztordnung gibt es analoge Bemühungen durch wissenschaftliche Gesellschaften und Berufsverbände. Dasselbe gilt für die 4. Phase, der Fortbildung, deren ständige Pflege durch den Arzt für den Patienten lebenswichtig ist. Ihr kommt nicht nur die Aufgabe zu, innerhalb der Spezialitäten am Wissensfortschritt teilnehmen zu lassen, sondern auch alle Spezialitäten immer wieder durch wechselseitige Kommunikation zu verklammern. Nur dadurch, daß auch hier bis zuletzt die grundlegende Einheit des Arztberufes gewahrt bleibt, kann der Patient sicher sein, daß er von jedem Spezialisten einem anderen zugeführt wird, falls dieser ihm durch eine neue Methode besser helfen kann als vorher jener. Die regelmäßige Aufstellung von Schwerpunktthemen durch die Ärztekammern in Verbindung mit den wissenschaftlichen Gesellschaften tragen dazu wirksam bei. Gerade in der Fortbildungsarbeit zeigt es sich immer wieder, welche verheerenden Folgen eine Aufteilung des Arztberufes in verschiedene fachärztliche Spezialberufe haben würde, da die konsequente zentrifugale Weiterentwicklung mit Sicherheit eine wirksame, für den Patienten lebenswichtige enge Kommunikation zwischen den einzelnen Disziplinen paralysieren würde.

Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung

I. In der Diskussion um Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung sind einige „essentials“ herausgearbeitet worden, die heute als abgeklärt gelten können.

Dazu gehören:

1. Wissenschaftliche Aufgabe der PH ist Forschung, Lehre und Studium in den Erziehungswissenschaften und den Fachwissenschaften.
2. Diese Aufgabe wird grundsätzlich mit Bezug auf künftige Praxis realisiert. Dabei umfaßt „Praxis“ nicht nur alle Schulformen und -stufen, sondern auch alle außerschulischen pädagogischen Tätigkeiten.
3. Grundsätzliche Praxisbezogenheit bedeutet für die Fachwissenschaft, daß die fachimmanente Systematik in Relation gesetzt werden muß zur unabdingbaren fachdidaktischen Reflexion: Fachwissenschaft wird auf Fachdidaktik hin studiert. (VON HENTIG)
4. Fachdidaktik ist unlösbar verknüpft mit bildungstheoretischen Voraussetzungen einerseits, mit Bedingungen des Lehrens und Lernens in spezifischen Institutionen (z. B. Schulpädagogik) andererseits. (W. KLAFIK)
5. Bildungstheorie und Theorie des Lehrens und Lernens sowie darüber hinaus alle erziehungswissenschaftlichen Fragen im engeren Sinne sind ohne den Beitrag der „Nachbardisziplinen“ nicht zu klären.

Es wird eingeräumt, daß im einzelnen modifizierende Auffassungen vorliegen. Es geht jedoch nicht darum, eine unterschiedlose Uniformität der Meinung zu behaupten als vielmehr den Rahmen eines Consensus deutlich zu machen, der aus einer quantitativ höchst umfangreichen, differenzierten und detaillierten Diskussion hervorgegangen ist.

II. Mit der Abklärung dieser essentials können einige Einwände als grundsätzlich überwunden angesehen werden, auch wenn sie in offener Unkenntnis ihrer Geschichtlichkeit mit periodischer Regelmäßigkeit aufflackern.

So zum Beispiel:

1. Die Behauptung der Identität von Fachsystematik und Fachdidaktik bzw. von Sachkenntnis und Vermittlungsfähigkeit, mit der die Notwendigkeit der Didaktik überhaupt bzw. ihrer wissenschaftlichen Gestaltung und erziehungswissenschaftlichen Begründung bestritten wird.
2. Die Behauptung der Priorität von Fachwissenschaft und Fachdidaktik gegenüber der Erziehungswissenschaft, mit der die Notwendigkeit der bildungstheoretischen, lerntheoretischen und erziehungstheoretischen Reflexion entweder grundsätzlich oder im Rahmen der 1. Phase der Lehrerausbildung bestritten wird.
3. Die Behauptung der Auswechselbarkeit von Erziehungswissenschaften und Nachbarwissenschaften, mit der die Notwendigkeit einer Integration der Studieninhalte bestritten wird.

Es wird eingeräumt, daß dieser Katalog von Einwänden noch ergänzt werden müßte und daß die Diskussion dazu durchaus noch im Gange ist. Es erscheint andererseits angesichts des Diskussionsstandes als wenig zweckmäßig, erneut in die Darstellung und Begründung der von der bisherigen Diskussion bereits hinreichend klar formulierten Funktion und Stellung der Erziehungswissenschaften im Rahmen der Lehrerausbildung einzutreten. Vielmehr soll zunächst auf eine Funktion aufmerksam gemacht werden, deren Erwähnung zwar auch nicht fehlt, die aber nicht im vergleichbaren Maße selbstverständlich ist.

III. Problematisch ist eigentlich jene Funktion, auf deren Grundlage die erwähnten „essentials“ formuliert werden: die Funktion der Erziehungswissenschaft als Strukturprinzip der gesamten Konzeption der Pädagogischen Hochschule.

1. Diese Funktion wird bezeichnenderweise bereits angedeutet, im Begriff der „Erziehungswissenschaften“, mit denen das Gutachten des Studienausschusses im Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen die vier „Hauptgebiete“: Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Didaktik der Sachgebiete und die Nachbarwissenschaften zusammenfaßt¹).
2. Sie wird formal deutlicher in der Forderung H. ROTHs nach „Integration“ angesichts der zunehmenden Spezialisierung aller Wissenschaften²): Da die Integration der auseinanderstehenden Disziplinen nicht mehr von einem einzelnen geleistet werden kann, „sollten einige Fachvertreter, so paradox es klingen mag, als ‚Spezialisten‘ für die Integration beauftragt werden, so etwa der für Allgemeine Pädagogik“. — Diese ‚Spezialisten‘ hätten den Geist des jeweiligen Ganzen darzustellen. (315)
3. Die inhaltliche Bedeutung dieser Funktion ist besonders klar formuliert in einem Bericht von 1970 über die Tagung der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten und des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes mit

dem Thema „Aufbau und Bedeutung der Pädagogik in der Lehrerbildung“³⁾, auf der es erklärtermaßen „um Fragen der Funktion der Pädagogik in der Lehrerbildung“ ging: „Den Kern des Faches Pädagogik sollte eine Anthropologie bilden. Sie umfaßt eine integrative Schau der Kräfte des Menschen, des Verhältnisses seiner Kräfte zueinander, des Menschen in seiner sozialen Umwelt, des Menschen vor den ideellen Mächten und des Menschen vor Gott. — Wenn hier die Rede von den Kräften des Menschen ist, so denke ich an Einteilungen, wie sie Pestalozzi mit seiner Unterscheidung von Kopf (Intellekt), Herz (Sittlichkeit und Religion) und Hand (Fertigkeiten, praktische Fähigkeiten) getroffen hat. —

Als soziale Umwelt verstehen wir die Familie, den Mitmenschen, die Gemeinde und den Staat. Es handelt sich hier darum, die Entwicklung des Menschen im Wechselspiel zu sehen, zugleich aber auch Zielvorstellungen über die mögliche Gestaltung dieser sozialen Gruppen, das Verhältnis ihrer Glieder zueinander und das Verhältnis des Kindes zu ihnen zu entwickeln, also zu sagen, was die Familie, was die Eltern dem Kinde sein können, wie man den Mitmenschen, den Staat sehen kann. — In ähnlicher Weise sollte der Lehramtskandidat die Grundprinzipien der Ethik kennenlernen und vermehren, wie der Christ die Frage nach Ursprung und Bestimmung seines Lebens und der Welt zu verstehen sucht.“ (26/27)

4. Natürlich ist das deutsche Selbstverständnis in dieser Frage sehr viel stärker säkularisiert, hinsichtlich der hier artikulierten Funktion ist es jedoch gleich: Auch im deutschen Selbstverständnis entwirft die Pädagogik das Weltverständnis und die Sichtweite der gesellschaftlichen Wirklichkeit, entwirft sie die Vorstellung der beruflichen Praxis, wie sie sein sollte, und leitet sie daraus die Zielvorstellungen ab, die dann für die anderen Fächer geltend gemacht werden. Als Beispiel diene die Aussage des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen über das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Nachbarwissenschaften: „Das Mißverständnis, als handele es sich um ein volles Studium der genannten Fächer, ist abzuwehren; sie sollten schwerpunkthch studiert werden. Die Nachbarwissenschaften sind sinnvoll einzuordnen, indem sie ihren notwendigen — oft indirekten Beitrag zur Erhaltung der Erziehungswirklichkeit und zur Klärung der erzieherischen Aufgaben und Ziele geben.“ (22)

IV. Die eigentliche Problematik dieser Funktion entzündet sich an der offenbaren Diskrepanz zwischen 1. und 2. Phase der Lehrerbildung. Diese Diskrepanz ist Ausdruck der Unvereinbarkeit jener entworfenen Praxis und ihrer mitentworfenen gesellschaftlichen Bedingungen mit der tatsächlichen Gesellschaft und der in ihr enthaltenen Praxis. Hier muß daher m. E. auch die Diskussion der Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung ansetzen.

1. Um dem einzelnen Lehrstuhlvertreter gerecht zu werden, muß eingeräumt werden, daß dieses die organisatorische Struktur der Lehrerbildung bis hin zu den Studien- und Prüfungsordnungen bestimmende Verständnis der integrativen Funktion der Erziehungswissenschaft längst nicht mehr selbstverständlich ist. Weder wird die „Allgemeinheit“ der Allgemeinen Pädagogik, noch die Welt-Anschaulich-

keit der Anthropologie, noch die Zeitüberhobenheit der beruflichen Aufgaben des Lehrers heute noch uneingeschränkt geteilt. Verfolgt man die Ankündigungen in den Vorlesungsverzeichnissen, hat man eher Anlaß, von einer Profilneurose der Allgemeinen Pädagogik zu sprechen.

2. Jedoch ist diese subjektive Unsicherheit nur Ausdruck einer gesellschaftlich bedingten veränderten Einstellung gegenüber diesem herkömmlichen Selbstverständnis von der integrativen Funktion der Erziehungswissenschaft. Diese veränderte Einstellung zeigt sich z. B. in der verschärften bis schroffen Kritik an den historischen Inhalten der Erziehungswissenschaft, denen jede Bedeutung für die beruflichen Aufgaben des Lehrers abgesprochen wird. Sie zeigt sich weiter in der verstärkten Wertschätzung aller direkt ausbildungsrelevanten Inhalte, vor allem in der uneingeschränkten Förderung aller Ansätze zur Hervorbringung beruflicher Verhaltensweisen und Fähigkeiten.

3. Sie ist zurückzuführen auf die Einsicht der spätkapitalistischen Gesellschaft in den Verwertungszusammenhang menschlicher Qualifikation. Dem ausschließlich an ökonomistischen Kriterien der Effektivität und Rentabilität orientierten Interesse dieser Gesellschaft mußte der bisherige Pluralismus der erziehungswissenschaftlichen Theorieansätze und ihre Distanz gegenüber einer unmittelbaren Berufsvorbereitung als unrationelle Form der Produktion von Qualifikationen erscheinen. Dies um so mehr als sowohl im Pluralismus als auch in der Distanz gegenüber herrschender Praxis tendenziell ein Moment der Kritik an den Mechanismen der Herrschaftssicherung in dieser Gesellschaft enthalten war. Es erscheint daher nur konsequent, wenn mit breiterer Unterstützung von Wirtschaft und Politik ein Ansatz entwickelt würde, der die Diskrepanz von Theorie und Praxis zugunsten der Praxis aufzuheben versprach.

V. An die Stelle der Integrationsfunktion der Erziehungswissenschaft tritt jetzt die Curriculumentwicklung.

1. Die in der Bundesrepublik inzwischen breit angelaufene Diskussion zur Hochschuldidaktik hat die Übertragung der Technik der Curriculumentwicklung auf den Hochschulbereich vielfach gefordert, wenn auch erst vereinzelt in Angriff genommen. Bezüglich der Lehrerbildung sind die Arbeiten von KARL FREY am weitesten fortgeschritten⁴⁾.

2. Übertragung der Curriculumentwicklung heißt auch im Hochschulbereich zunächst Ermittlung, Entscheidung, Operationalisierung von Lernzielen. Voraussetzung dafür sind Analysen der Lernzielvorstellung bei relevanten Bezugsgruppen, Analysen des Berufsfeldes, Analysen der beruflichen Sozialisation, hochschulpolitische und wissenschaftsdidaktische, hochschuldidaktische und wissenschaftssoziologische Untersuchungen, die in den Vereinigten Staaten bereits relativ weit vorangetrieben sind, bei uns aber noch völlig in den Anfängen stecken.

3. Die Frage nach der Funktion der Erziehungswissenschaften setzt — wenn sie

eine programmatische Antwort erwartet — in allen diesen Fragen Ergebnisse voraus, die es noch nicht gibt.

Man könnte allenfalls einen Katalog von Problemen aufstellen, die in besonders vordringlichem Maße der Klärung bedürfen. Dazu gehört sicher die Ergänzung der Lernziele aus dem kognitiven Verhaltensbereich — bisher Schwerpunkt bis ausschließlicher Inhalt der Lehrerbildung — um solche aus den emotional-sozialen und psycho-motorischen Verhaltensbereichen als auch die Entwicklung völlig neuer entsprechender Verfahren der Lehre. Daß Lernziele dieser Art die Funktion der Erziehungswissenschaft und der Grundwissenschaft verändert, scheint mir auf der Hand zu liegen. Schon jetzt aber konkrete Aussagen über diese veränderte Funktion zu machen, wäre verfrüht. Wohl aber sind Aussagen über die Auswirkung dieser Veränderung auf die Integrationsfunktion der Erziehungswissenschaft möglich, die m. E. so gravierend sind, daß nicht bloß die Lehrstuhlinhaber der Pädagogik sich so eingehend wie möglich mit der veränderten Situation vertraut machen sollten.

VI. Dadurch wird die strukturierende Funktion der Erziehungswissenschaft fundamental verändert.

1. Das Ausbildungsziel wird nicht mehr von der Erziehungswissenschaft entworfen, sondern mit dem Instrumentarium der Curriculumentwicklung aus dem Berufsfeld, d. h. der faktischen Praxis abgeleitet.
2. Bezugshorizont des Ausbildungszieles ist nicht mehr die von der Erziehungswissenschaft entworfene Anschauung der Welt, sondern sind die empirisch erforschten Bedingungen der herrschenden Gesellschaft.
3. Erziehungswissenschaft ist nicht mehr strukturierendes Prinzip der PH, sondern untergeordnete Fachwissenschaft, nicht mehr Integration aller Einzelwissenschaften, nicht mehr „Geist des Ganzen“, sondern selbst Einzelwissenschaft.
4. Der Pluralismus der erziehungswissenschaftlichen Theorieansätze wird aufgehoben und auf Lernzielfunktionalität hin reduziert.
5. An die Stelle der Integrationsfunktion der Erziehungswissenschaft tritt die Formierungsfunktion der Curriculumentwicklung.

VII. Die formierende Funktion der Curriculumentwicklung wird heute in den Ansätzen zur Hochschulreform von den Politikern faktisch erzwungen, ohne jedoch den kritisch-emanzipativen Begründungszusammenhang zu übernehmen und den wissenschaftlichen Legitimierungsprozeß abzuwarten.

1. Die Beurteilung des politischen Engagements der deutschen Versuche in der Curriculumentwicklung, wie sie FRANK ACHTENHAGEN⁵⁾ und HILBERT MEYER formulieren, wird man sicher teilen können (wenn auch mit Vorbehalten gegenüber

der Verallgemeinerung): „Jeder der im deutschsprachigen Raum vorgelegten Versuche versteht sich als im Ansatz emanzipativ und setzt sich polemisch von einem rein technokratischen Vorgehen ab, das sich dem wissenschaftlichen Dezisionismus des politisch-gesellschaftlichen Bereichs unkontrolliert aussetzen müsse“. (19)

„Nirgends fehlt der Hinweis darauf, daß die zu solchen Veränderungen (Revision des Curriculums als Bildungsreform) notwendigen politischen Entscheidungsprozesse aufgedeckt und einer öffentlichen Kontrolle zugeführt werden sollen“. (17)

2. Man wird umso bereitwilliger zustimmen, als ACHTENHAGEN/MEYER einschränkend hinzufügen: „Die Probleme einer konsistenten Explikation des Kontrollbegriffs sind bis jetzt allerdings nur unzureichend gelöst“; und: „alle diese Versuche (haben) nicht das Problem gelöst, wie eine Verzerrung der zu definierenden Qualifikationen zu vermeiden ist.“ (19)

3. Ist man insofern geneigt, den Gesamtansatz der Curriculumentwicklung grundsätzlich zu akzeptieren, so kommt man andererseits doch nicht um die Tatsache herum, daß nach allen methodologischen Regeln dieses Ansatzes produzierte Aussagen auch auf dem Gebiet von Hochschulcurricula zur Zeit und auch wohl auf lange Sicht hinaus noch nicht möglich sind. Die nüchterne zusammenfassende Abschätzung der Möglichkeiten und Grenzen bei ACHTENHAGEN/MEYER ist sehr geeignet, hier einige Illusionen auszuräumen⁶⁾.

4. Trotzdem geschieht in ihrem Namen genau das, was die Curriculumforscher strikt vermeiden möchten: eine technokratische Behandlung von Hochschulcurricula, d. h. von Studiengängen und -ordnungen, deren unkontrollierbare Beeinflussung durch den „vorwissenschaftlichen Dezisionismus des politisch-gesellschaftlichen Bereichs“ offen zutage liegt.

Angesichts der zur Zeit noch nicht lösbaren Zielfrage konzentriert sich die öffentliche Förderung auf die Lösung der Methodenfrage. „Das heißt: Die Trennung, die das Problem darstellt, wird zur Strategie der Lösung erhoben“⁷⁾. Auf der Grundlage technologischer Lösungen durchgeführte Strukturreformen zementieren aber nur die zwar unkontrolliert, aber durchaus mit Interesse unterschobenen Ziele und Inhalte und machen die Anstrengungen zur Curriculumentwicklung überflüssig.

5. Noch ehe die wichtigsten methodischen und methodologischen Voraussetzungen der Curriculumentwicklung geklärt sind, werden auf Bundesebene Institute zur Überprüfung der Eingangsqualifikation (und dies gegen alle vielfach bestätigte wissenschaftliche Erkenntnis von der Unzulänglichkeit und prinzipiellen Unvergleichbarkeit von Zeugniszensuren), zur objektivierten Überprüfung der Ausgangsqualifikation, zur Überprüfung und Erhöhung der Durchlaufgeschwindigkeit sowie zur Technisierung und Automatisierung von Unterricht und Prüfung eingerichtet. Als eine der drei schlimmsten Gefahren der Universität bezeichnet VON HENTIG „die Restauration mit Hilfe von Studienzeitbeschränkungen, numerus clausus, vermehrten und verschärften Prüfungen, Ordnungsgesetzen, zentralisierten Zulassungs- und Zuweisungsinstanzen, einer Trennung von Forschung und Lehre und d. h. durch Abschieben der belästigenden Ausbildung auf zwar ‚staterhöhte‘, aber gleichwohl forschungsabhängige Einrichtungen — und dies alles womöglich begleitet von einer handfesten wirtschaftlichen Rezession; käme es dazu, das nächste 1933 wäre schon in das Geschichtsbuch eingetragen“. (24)

VIII. Wenn aber die Curriculumentwicklung bisher weder theoretisch noch praktisch das Problem lösen kann, „wie eine Verzerrung der zu definierenden Qualifikationen zu vermeiden ist“, dann muß die Reflexion über die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung von den die Verzerrung auslösenden Faktoren ausgehen, wenn sie sich nicht dem „vorwissenschaftlichen Dezisionismus des politisch-gesellschaftlichen Bereiches“, genauer: den Interessen der herrschenden Gruppen ausliefern will.

1. Das bedeutet in erster Linie Ideologiekritik an allem, was in den Bereich der Erziehungswirklichkeit fällt: Schulbüchern, Erlassen, Gesetzen, Lehrbüchern, Theorien, vorherrschenden Meinungen, Rollenbewußtsein, Praxis usw.

2. Das bedeutet darüber hinaus, daß die Lehrerbildung als „Inbegriff einer Konfliktsituation“⁸⁾ zu organisieren ist, d. h. Vorbereitung auf das Erkennen und Durchschauen von Konfliktsituationen und Anpassungszwängen im konkreten Bereich der zu erwartenden Praxis.

3. An konkreten Beispielen ideologischer Praxis müssen Formen der Auseinandersetzung und Konfliktlösung gesucht und konkrete Strategien eingeübt werden.

4. Die zu erwartenden Repressionen müssen simuliert und durchgespielt werden, um an ihnen die Bedeutung gruppenspezifischer Formen der Auseinandersetzung zu erkennen und solche Formen zu entwickeln und zu üben, die die Isolation und Ohnmacht des einzelnen in dieser Auseinandersetzung überwinden helfen, d. h. Formen kollektiven Lernens und das Lernen kollektiver Strategien der Konfliktbewältigung.

5. Das bedeutet Verzicht auf ausschließlich oder überwiegend fachsystematische Anordnung der Inhalte, vielmehr deren Auswahl und Ausrichtung auf die konkreten Beispiele der Praxis hin. Konkret: „Projektbezogenes Lernen als didaktisches Prinzip“⁹⁾.

6. Ausdrücklich bedeutet dies den *Verzicht auf die strukturierende und integrierende Funktion der Erziehungswissenschaft, vielmehr eine Betonung ihrer emanzipativen und innovativen Funktion.*

7. Die hier genannten Möglichkeiten sind jedoch keine spezifischen der Erziehungswissenschaft, sondern welche, die jede der Nachbarwissenschaften von ihrem spezifischen Ansatz aus realisieren kann und sollte.

8. Man wird H. P. MÜLLER zustimmen müssen, wenn er die Befürchtung ausspricht, daß wir für eine bessere Schule und eine bessere Gesellschaft gegen die faktische Schule und die faktische Gesellschaft erreichen müssen: „In letzter Folgerichtigkeit muß einsichtig werden, daß die Lehrer so ausgebildet werden müssen, daß sie die Schulen von Grund auf umgestalten wollen und können. Die Lehrerbildung wird sich so gegen die heutigen Schulen und auf bessere Schulen der Zukunft ausrichten“¹⁰⁾. Was die Erziehungswissenschaft und die Grundwissenschaften dazu beitragen können, ist m. E. zur Zeit die wichtigste Überlegung zu ihrer Funktion in der Lehrerbildung.

Anmerkungen

- 1 HANS STOCK (Hrsg.), Pädagogische Hochschule und Universität. Bedingungen und Möglichkeiten einer künftigen Lehrerbildung. Gutachten eines Studienausschusses des Arbeitskreises pädagogischer Hochschulen. Weinheim 1964, S. 22.
- 2 HEINRICH ROTH: Sinn und Auftrag der Pädagogischen Hochschulen, in: HEINRICH ROTH, Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hrsg. von HANS THIERSCH und HANS TÜTKEN, Hannover, 1967, S. 315.
- 3 HANS AEBLI: Die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung, in: HANS GEBUG (Hrsg.): Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung, Basel 1970, S. 26/27.
- 4 Vgl. KARL FREY: Strukturanalyse der Volksschullehrerbildung. Bericht Bd. I: Die Lehrerbildung in der Schweiz; Bericht Bd. II: Der Ausbildungsgang der Lehrer. Weinheim, Berlin, Basel 1969; derselbe: Aufbau und Bedeutung der Pädagogik in der Lehrerbildung, in: Schweizerische Lehrerzeitung, 114 (1969) 400—405; derselbe: Funktion und Aufbau des pädagogischen Kernstudiums in der Lehrerbildung, in: HANS GEBUG: Die päd. Disziplinen, a. a. O., S. 18—25.
- 5 FRANK ACHTENHAGEN und HILBERT L. MEYER (Hrsg.): Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen, München 1971.
- 6 Vgl. dazu auch: HILBERT L. MEYER: Das ungelöste Reduktionsproblem in der Curriculumforschung, a. a. O., S. 106 ff.
- 7 HARTMUT VON HENTIG: Wissenschaftsdidaktik, in: Wissenschaftsdidaktik, 5. Sonderheft der Neuen Sammlung, hg. von H. v. HENTIG, LUDWIG HABER und PETER MÜLLER, Göttingen 1970, S. 21.
- 8 HANSPETER MÜLLER: Lehrer ausbilden: Für oder gegen Schule und Gesellschaft? Basel 1970, S. 8.
- 9 Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule. Hg. von der Konferenz der Pädagogischen Hochschule, Weinheim, Berlin, Basel 1970, S. 24.
- 10 MÜLLER, a. a. O., S. 9.

Die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung

1.

RÜCKRIEMS Thesen decken den grundlegenden Widerspruch auf, an dem die Krise der Erziehungswissenschaft sichtbar wird. Doch so überzeugend die Diagnose ist, so einseitig ist es, in dem kurzschlüssigen Verwertungsinteresse der spätkapitalistischen Gesellschaft und in ihrem Desinteresse an Theorie die Hauptursache zu sehen (IV, 3). Denn der Sturz der Erziehungswissenschaft entspringt mindestens ebenso sehr jener schon von BERNFELD kritisierten Selbstüberschätzung der Pädagogik, die die Idee von Bildung „ohne Konfrontation mit einer nicht von ihr bestimmten, ihr widerstreitenden Lebenswelt entwickelt“¹). Selbstüberschätzung war dieser Anspruch um so mehr, als die Pädagogik durch den Anschluß an die geisteswissenschaftliche Fragestellung und Methodologie zu einer historischen Wissenschaft wurde²), die die systematische Frage nach der Wahrheit nicht mehr stellen konnte.

RÜCKRIEMS Intention ist die Wiedergewinnung einer eigenständigen Funktion der Erziehungswissenschaft. So notwendig dazu Ideologiekritik ist (VIII, 1), so kann sie schon deshalb nicht die entscheidende Basis sein, weil sie die Unterscheidung von wahren und falschem Bewußtsein voraussetzt³). Das bloße Verharren in der Kritik kann weder auf hochschulpolitischer Ebene den Formierungstendenzen der Gesellschaft Widerstand leisten, noch gibt es dem Praktiker Antwort auf die Frage, was zu tun sei.

2.

GAMM bezeichnet „die Verlagerung der Entscheidungsbefugnisse auf die Basis der Erziehungsvorgänge selbst“ mit Recht als einen der Grundpfeiler einer demokratischen Schule⁴). Entscheiden bedeutet Ziele setzen, Auswahlen treffen, Prioritäten festlegen. Soll solches Entscheiden die Bezeichnung „vernünftig“ verdienen, so erfordert es jenseits aller Anpassung an rasch aufschießende Bedürfnisse und über alle Zweckrationalität hinaus einen Begriff des Rechten. HORCKHEIMER hat gegen einen vordergründigen Pragmatismus immer wieder daran erinnert, daß gesellschaftliche Entscheidungsprozesse ohne eine Vorstellung von dem, was wahr ist, nicht möglich sind⁵); HABERMAS hat diesen Gedanken weiterführend gezeigt, daß da, wo es um die Interaktion von Menschen miteinander geht, rationale Entscheidungen an eine Erkenntnis der wahren Zwecke der Gesellschaft gebunden sind⁶).

Wird der Begriff der Entscheidung in dieser Bedeutung genommen, so erweist er sich als die integrative und konstitutive Kategorie pädagogischen Handelns überhaupt. Er korrespondiert damit mit der Stellung, die im System der Ausbildung die Erziehungswissenschaft als integrative Wissenschaft einnehmen sollte. Nimmt man diese Korrespondenz als Fingerzeig, so stellt sich die Frage nach der Funktion der

Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung als die Frage, welchen Beitrag die Erziehungswissenschaft dazu leistet, den Lehrer entscheidungsfähig im obengenannten Sinne zu machen.

3.

In die Ausbildung der Lehrer teilen sich verschiedene Disziplinen. Sie alle liefern spezifische Kenntnisse für spezifische Vermittlungsprozesse unter spezifischen Bedingungen. Das in der wissenschaftlichen Diskussion immer wieder auftauchende Postulat der Integration besagt jedoch, daß es eine Einheitlichkeit des Erziehungsvorganges gibt, die aber in dem Besonderen gar nicht ohne weiteres sichtbar wird, weil sie nicht einfach vorhanden ist und nur wahrzunehmen wäre, sondern weil sie selbst erst in wissenschaftlicher Reflexion konstituiert werden muß. Die Funktion der Erziehungswissenschaft ist es, diese Reflexion zu leisten und die grundlegenden Kategorien zur Erfassung jener Einheit zu entwickeln. Das ist um so wichtiger, als ohne diesen Begriff vom Ganzen keine sinnvollen Entscheidungen im Einzelnen möglich sind. Wir sehen hier des knappen Raumes wegen davon ab, den Sozialisationsprozeß in seiner Totalität — der ja in einem weiteren Sinne auch als Erziehungsprozeß verstanden werden kann — ins Auge zu fassen, und beschränken uns auf den Bereich der intentionalen Erziehung mit den eigens dafür geschaffenen Institutionen, der ja für die Lehrerbildung konstitutiv ist.

Der heutige Diskussionsstand in der Erziehungswissenschaft macht es freilich nicht eben leicht, allgemeine Kategorien zu formulieren, ohne daß man sich sofort der Kritik aussetzt. Doch bleibt von aller Gegensätzlichkeit der Positionen die Notwendigkeit solcher allgemeinen Kategorien unberührt. Es ist deshalb zumindest erforderlich, die Fragedimensionen zu umreißen, ohne daß Vollständigkeit, endgültige Abgrenzung und Rangordnung oder gar dogmatische Festlegung erstrebt wird. Im Blick auf die Kinder und Jugendlichen sind solche wesentlichen Kategorien etwa: Lernfähigkeit (Bilddbarkeit), Leistung, Solidarität, Bildung, Selbstverwirklichung (Mündigkeit, Emanzipation); im Blick auf den Lehrer: Ziel, pädagogischer Bezug (ein heute zwar umstrittener, aber möglicherweise nach kritischer Reflexion wiederzugewinnender Begriff), Engagement, Autorität und Autoritätsabbau, Selbstreflexion; im Blick auf die Institution Schule: Ziel, Inhalt, Organisation von Bildung; im Blick auf das Verhältnis aller drei Faktoren zur Gesellschaft: Autonomie versus Funktion, Selbstzweck versus Instrument.

Die eigentümliche Schwierigkeit erziehungswissenschaftlicher Forschung besteht dabei darin, daß es nicht genügt, diese Kategorien für sich zu definieren und zu systematischen Zusammenhängen zu verarbeiten, da sie Inhalt und Bedeutung nur in Beziehung auf eine bestimmte historische Gesellschaft und die in ihnen lebenden Menschen erhalten. Es gibt z. B. keine Autonomie der Schule an sich, sondern nur Autonomie im Zusammenhang konkreter Gesellschaftsverhältnisse. Die Reflexion der Kategorien muß also immer zugleich eine Reflexion der gegebenen Verhältnisse sein.

4.

Gerade wenn es um ihre Funktion innerhalb der Lehrerbildung geht, kann sich Erziehungswissenschaft nicht damit begnügen, Kategorien der Analyse zur Verfügung zu stellen. Erziehen erfordert eine Idee von Bildung im Sinne einer Realutopie, d. h. das Setzen von Zielen, Inhalten und Grundüberzeugungen, das aber weder einem reinen, alle realen Bedingungen überspringenden Dezisionismus noch opportunistischer Anpassung an das je Vorhandene überlassen werden kann. Deswegen ist die Gewinnung einer Idee von Bildung nur in Konfrontation mit der Gesellschaft möglich. Diese ist für die Erziehungswissenschaft zugleich Basis, Widerstand und Herausforderung. Liefert sie einerseits in dem Bestand der durch gemeinsame gesellschaftliche Arbeit erzeugten Erkenntnisse, Werke und Verhaltensweisen die möglichen Gegenstände des Erziehungsprozesses, so verbindet sie andererseits damit Erwartungen, Ansprüche und Aufträge, die dem von der Erziehungswissenschaft immer auch geltend gemachten Interesse der Subjekte widersprechen. Darüber hinaus erweist sich die Wirklichkeit als vielfach ungerecht, antagonistisch, von irrationaler Herrschaft bestimmt, keineswegs in Übereinstimmung mit dem immanenten Versprechen bürgerlicher Gesellschaft auf Gleichheit, Gerechtigkeit und Glück für alle. Wie die Untersuchungen zur Lehrerrolle eindringlich gezeigt haben, sieht sich der Lehrer infolge dieser Situation der Gesellschaft höchst divergierenden Ansprüchen gegenüber⁷⁾. Die Erziehungswissenschaft muß ihn also mit den Kategorien und Verfahren zur Analyse, Kritik und Überschreitung gesellschaftlicher Anforderungen ausrüsten. Sie kann sich also weder als empirische Curriculumforschung noch als Ideologiekritik allein konstituieren, und selbst die Verbindung von beidem genügt dem an sie gestellten Anspruch noch keineswegs. Denn nimmt sie die Ungleichheit der Gesellschaft ernst, so kann sie sich nicht mit der bloßen — wenn auch vielleicht kritisch gefilterten — Reproduktion des status quo begnügen, sondern muß nach Perspektiven der Veränderung suchen und aus ihnen *innovative Ziele* für die Erziehung ableiten. Die Legitimation solcher Ziele setzt freilich einen Begriff des Wahren voraus, der aber selbst nicht dogmatisch gesetzt, sondern aus einem rationalen Denkkzusammenhang entwickelt werden muß.

Die Frage nach dem Begriff des Wahren verweist zunächst auf jene Vorstellung einer vernünftigen Gesellschaft, wie sie schon in den bürgerlichen Ideen von Freiheit und Glück, Gleichheit und Solidarität, menschlicher Würde und Humanität enthalten ist⁸⁾. Konfrontiert man diese Ideen mit der realen Gesellschaft einerseits, den in diesem historischen Zeitpunkt vorhandenen Bedürfnissen und Möglichkeiten der Menschen andererseits, so lassen sich jene das bloß Vorhandene transzendierenden gesellschaftlichen Zwecke ermitteln, die die Basis für innovative Lernziele in Form von neuen Einsichten, Überzeugungen und Handlungsbereitschaften bilden. Es wird also zur wesentlichen Aufgabe der Erziehungswissenschaft, jenem oben umrissenen Begriff einer vernünftigen Gesellschaft nachzufragen — nicht aus müßigem historischem Interesse, sondern um aus der Erkenntnis der noch uneingelösten Versprechungen und der Einsicht in die Widerstände sagen zu können, was in Angriff genommen werden muß.

5.

Die Reflexion und Anwendung der in den Abschnitten 3 und 4 dargestellten Kategorien und Verfahren setzt fundierte Sachkenntnisse auf verschiedenen Gebieten voraus: in der Psychologie (Lerntheorie, Begabung, Motivation), der Anthropologie (Bedürfnisstruktur, Kulturvergleich, Verhaltensforschung), der Sozialpsychologie (Sozialisation, Gruppenprozesse), der Soziologie (Gesellschaftsverhältnisse, Rollentheorie, Organisationssoziologie), der Philosophie (Kultur- und Geschichtsphilosophie). Es ist undenkbar, daß der Studierende auf allen diesen Gebieten in extenso arbeiten kann. So sieht sich die Erziehungswissenschaft im Rahmen der Lehrerbildung der schwierigen Aufgabe gegenüber, den Studierenden mit den Auswahl-, Interpretations- und Übertragungsverfahren auszurüsten, die es ihm ermöglichen, die Ergebnisse anderer Wissenschaften sachgerecht aufzunehmen, in seine Fragestellung nach den Bedingungen der Möglichkeit mündiger Subjekte zu integrieren und auf seine Praxis anzuwenden.

Diese Aufgabe verlangt auf der Ebene der Forschung neue, noch kaum geübte Formen der Kooperation zwischen den Wissenschaften, wie etwa gemeinsame Forschungsvorhaben von Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen; die Durchführung interdisziplinärer Forschungsarbeiten als Antwort auf von der Erziehungswissenschaft entwickelte Fragestellungen; die Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen bei der Überprüfung von Forschungsergebnissen auf ihre Relevanz, ihre Übertragbarkeit, ihre methodische Korrektheit etc. — eine Überprüfung, die sich als feed-back wechselseitig auf Kooperation angewiesener Wissenschaften versteht und nicht zu dem fruchtlosen Bemühen entartet, dem jeweiligen Gegner wissenschaftlichen Schwachsinn nachweisen zu wollen. Auf der Ebene der Lehre verlangt diese Aufgabe einerseits die Hereinnahme der Methoden und Resultate verschiedener Wissenschaften in das erziehungswissenschaftliche Studium, wozu team-Arbeit in Form von gemeinsamen Lehrveranstaltungen, Ringvorlesungen, Projektarbeiten etc. erforderlich ist; andererseits die Vermittlung von Verfahren der Orientierung über die Ergebnisse verschiedener Disziplinen, der Überprüfung solcher Übernahmen auf ihre Korrektheit, der Auswahl von erziehungswissenschaftlich relevanten Ergebnissen, der Kontrolle von Resultaten anderer Disziplinen in der Erziehungspraxis, schließlich und vor allem der Integration vielfältiger Informationen unter erziehungswissenschaftliche Kategorien. Gerade die Kenntnis solcher Verfahren ist für den Studierenden heute von höchster Bedeutung. Denn ohne sie verkommt das erziehungswissenschaftliche Studium — der Struktur der Wissenschaft nach auf Informationen aus verschiedensten Disziplinen angewiesen — zu bloßem Eklektizismus.

Anmerkungen

- 1 J. DAHMER, Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung. In: *didactica* ³/1969, S. 27.
- 2 ebenda, S. 23.
- 3 Zur Unterscheidung von wahrem und falschem Bewußtsein vgl. GEORG LUCÁCS, *Geschichte und Klassenbewußtsein*, Berlin 1923.
- 4 H.-J. GAMM, *Kritische Schule*, München 1970, S. 164.

- 5 M. HORKHEIMER, Zum Problem der Wahrheit (1935), in: Kritische Theorie I, Frankfurt/Main 1968; ferner: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt/Main, 1967.
- 6 J. HABERMAS, Technik und Wissenschaft als Ideologie, ed. suhrkamp, Nr. 287, S. 98.
- 7 vgl. J. KOB, Die Stellung des Lehrers in der modernen Gesellschaft, in: Bildung und Erziehung, 19. Jahrg. 1966, H. 4.
K. MOLLENHAUER, Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung, in: Erziehung und Emanzipation, München 1968.
H.-J. GAMM, Die Lehrerrolle im gesellschaftlichen Feld, in: BOKELMANN/SCHEUERL (Hrsg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf, Heidelberg 1970.
- 8 Zu dem Gedanken, daß die konstitutiven Ideen der bürgerlichen Gesellschaft gegen das von ihr geschaffene Herrschaftssystem eingesetzt werden müssen vgl. G. KONEFFKE, Integration und Subversion, Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft, in: Das Argument 11. Jahrg., Heft 5/6, Dez. 1969.

Antwort an die Erziehungswissenschaft aus der Sicht der Politikwissenschaft

Wahrscheinlich wird sich für die Diskussion von Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung als zweckmäßig erweisen, daß G. RÜCKRIEM den Versuch unternommen hat, sogenannte „essentials“ herauszuarbeiten, die als abgeklärt gelten können, ohne daß damit alle zu diskutierenden Einwände ignoriert oder eliminiert würden. Die von ihm sodann dargelegte Problematik der Funktion der Erziehungswissenschaft als Strukturprinzip der gesamten Konzeption der Pädagogischen Hochschule ist nicht zu verkennen. Es kann dahingestellt bleiben, ob die Absicht, durch die Erziehungswissenschaft an den Pädagogischen Hochschulen eine umfassende Integration aller Bemühungen in Lehre, Forschung und Studium zu bewirken, selbst bei größtmöglichem Personalaufwand und dem besten Willen aller Beteiligten je eine Erfolgsaussicht hätte haben können. Die Pluralität der Fachdidaktiken mit ihren spezifischen Ansätzen und Selbstverständnissen war stets ein kräftiges Gegengewicht. Und die Verbreiterung der Grundwissenschaften an den Pädagogischen Hochschulen während der vergangenen anderthalb Jahrzehnte durch Philosophie, Soziologie und Politikwissenschaft¹⁾ tat ein übriges, um den von G. RÜCKRIEM konstatierten Pluralismus der erziehungswissenschaftlichen Theorienansätze durch eigenständige Lehrveranstaltungen zu bereichern. Obwohl sich — unabhängig vom Aspekt der Wünschbarkeit — die Erwartung, die Erziehungswissenschaft werde eine strukturierende und integrierende Wirkung auf das Ganze der Pädagogischen Hochschule ausüben, als eine Überforderung dieser Disziplin erwiesen haben dürfte, muß daraus freilich nicht folgen, daß sie in begrenztem Umfange keine vergleichbare Funktion haben könne oder solle.

Im Anschluß an seine Feststellungen über die gewandelte Situation der Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule, die sich auch in der veränderten Selbsteinschätzung der Fachvertreter ausdrücke, analysiert und beschreibt G. RÜCKRIEM die gesellschaftliche Funktion der Curriculumentwicklung. Wenn er im Zusammenhang damit zu dem Ergebnis gelangt, daß die Erziehungswissenschaft nicht mehr strukturierendes Prinzip der PH wäre und nicht mehr die Integration aller Einzelwissenschaften leiste, sondern selbst Einzelwissenschaft sei, kann ihm durchaus beipflichtet werden. Ist sie aber darum bereits „untergeordnete“ Fachwissenschaft? Unterordnung wäre doch nur für den Fall zu vermuten, daß sie sich zusammen mit anderen Disziplinen der PH einer Curriculumtechnokratie unterwürfe bzw. unterworfen hätte. Ist es tatsächlich schon so weit gekommen? Sind nicht vielmehr ältere „Ordnungsmuster“ wirksam? Wo das Problem der Über- und Unterordnung von Fachdisziplinen im herkömmlichen Sinn an den Pädagogischen Hochschulen noch besteht, könnte es sich durch das neue Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft — wenn dieses jeweils nur genügend stark wird! — allmählich von selbst erledigen. Die historisch zu verstehende terminologische Unterscheidung von Grundwissenschaften und Fachdidaktiken braucht dabei nicht hinderlich zu sein. Fachbereichsgliederungen,

die unter den Gesichtspunkten möglichst zweckmäßiger Kooperation gegenwärtig erprobt werden, haben sie ohnehin durchlöchert oder eingeebnet, hie und da gar zum Verschwinden gebracht.

Der Dissens mit curricularen Auflagen kann sich in der Tat — d. h. nicht notwendigerweise — ergeben, wenn an der PH projektbezogenes Lernen nicht nur ein didaktisches Prinzip wird, sondern in Lehrer und Studium — trotz der besonderen Anstrengungen, deren es bei fächerübergreifender Kooperation bedarf — Eingang findet. Die Zuordnung der Disziplinen und ihre Gewichtung hängen ab von der Beschaffenheit des Projekts und dessen bestimmenden Faktoren. Insofern muß der Erziehungswissenschaftler im Rahmen eines projektbezogenen und problemorientiert arbeitenden interdisziplinären Teams keineswegs grundsätzlich auf die strukturierende und integrierende Funktion seines Faches verzichten. Sie kann sich nämlich — d. h. nicht notwendigerweise — aus dem Projekt ergeben, — aus der Sache, dem Zweck und dem Ziel, aus den Fragen der im konkreten Fall kooperierenden Wissenschaften an die Erziehungswissenschaft und den Antworten, die sie jeweils darauf zu geben weiß. Ihr kann dabei wie jedem anderen Fach innerhalb des Kooperativs vorübergehend oder für die Dauer des Projekts eine zentrale Rolle zufallen. An einer für die Ausbildung von Lehrern geschaffenen Hochschule wird freilich damit zu rechnen sein, daß die Erziehungswissenschaft relativ häufig die Chance geboten bekommen kann, einen Part von zentraler Bedeutung zu übernehmen, — soweit sie zu Kooperation tendiert, sich oft befragen läßt und um gleichermaßen humane wie praktikable Antworten bemüht ist. Damit soll keinesfalls unterstellt werden, daß Lehre und Studien herkömmlicher Art sich infolge von Projektstudien erübrigen und durch den Konsens mit dem Curriculum gekennzeichnet sein müssen, — zumal auch der Dissens nicht das typische Kennzeichen für jene sein muß.

Sicherlich sind die Erziehungswissenschaftler nicht bereit, gegenüber den von G. RÜCKRIEM beschriebenen Formierungstendenzen der Curriculumentwicklung das Feld zu räumen, d. h. auf den Pluralismus der erziehungswissenschaftlichen Theorieansätze und deren praktische Erprobung zu verzichten. Nach den Erfahrungen der vergangenen anderhalb Jahrzehnte erscheint es so gut wie sicher, daß sie in den Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Bundesgenossen finden werden²⁾. Allerdings darf man weder von deren Vertretern erwarten, daß sie einem oberflächlichen Verständnis der pluralistischen Praxis in der Bundesrepublik Deutschland applaudieren³⁾, noch damit rechnen, daß sie sich der Diskussion curricularer Modelle nur wegen deren berufspraktischer Orientierung verschließen. Eher ist zu vermuten, daß sie, ohne den Verwertungszusammenhang menschlicher Qualifikation zu leugnen, die Bedingungen humaner Ziele und alternativer Methoden beruflichen Tuns der Lehrer klären helfen, — gegen technokratische Deduktionen, wenn schließlich die Curricula daraus bestehen sollten. Obwohl die Politikwissenschaft innerhalb der herkömmlichen Gliederung der Pädagogischen Hochschule vielleicht stärker als andere der sogenannten Grundwissenschaften auf spezifische Aufgaben der Sozialkunde (bzw. noch: Gemeinschaftskunde) als Unterrichtsfach der Schule bezogen worden ist, vermag sie Philosophie und Soziologie aus dem Bewußtsein enger wissenschaftsgeschichtlicher Verbundenheit zu assistieren. Mit diesen Disziplinen zusammen soll die Politik als praktische Wissenschaft — und als solche der Erziehungswissenschaft auf das engste verwandt — einem speziellen Zweck der Päd. Hochschule dienen, nämlich

wahlweise der persönlichen Bildung des Lehrerstudenten verfügbar zu sein, d. h. auch dann, wenn er den politischen Unterricht der Schule nicht zu erteilen beabsichtigt. Ihrem Herkommen nach und gemäß ihrem trotz unterschiedlichen Richtungen der Lehre darin konvergierenden Selbstverständnis kann sich Politikwissenschaft nicht auf die Erhellung von Entscheidungsprozessen in den Gemeinwesen der Gegenwart, soweit diese von institutionell-funktionaler Relevanz sind, beschränken, sondern wird auch immer nach dem politischen Verhalten — nach seinen Gründen, Interessen, zu verantwortenden Normen, Zielen, Bedingungen und Möglichkeiten — zu fragen haben. Wer diese Ausgangslage beachtet, wird über Curriculumskritik, die in der PH von politikwissenschaftlicher Seite beige-steuert werden könnte, nicht überrascht sein dürfen.

Unerörtert soll hier bleiben, ob das Interesse dieser Gesellschaft faktisch ausschließlich an ökonomistischen Kriterien der Effektivität und Rentabilität orientiert ist und wie spät die historische Epoche des gegenwärtigen Kapitalismus sein könnte. Zwei Hinweise mögen ausreichen. Das Vorhandensein unterschiedlicher Gemeinwohlvorstellungen in dieser Gesellschaft, u. a. auch sozialistischer, dürfte zumindest dafür sprechen, daß die ausschließliche Geltung der erwähnten Kriterien umstritten ist. Auch ohne bestimmte historische Sicht vermag z. B. der Topos „Frühsozialismus“ zu suggerieren, daß dieser Sozialismus (noch) nicht der (ältere) ausgereifte Sozialismus sein könne, der sich wiederum leicht als der wahre Sozialismus mißverstehen läßt. Wer ist in der Lage, vorherzusagen oder der Suggestion zu entgehen, die Endzeit des Spätkapitalismus werde identisch sein mit dem Ende des Kapitalismus überhaupt? Ähnlich könnte, sprachpsychologisch gesehen, der denkbare Versuch wirken, sozialistische Theorieübungen der Gegenwart in einem gewissen historischen Kontext als „spätmarxistische“ einzustufen, auch wenn er nur wissenschaftsgeschichtlicher oder systematischer Absicht entspränge und seine Kriterien zu erhärten wüßte.

Wenn es richtig sein sollte, daß kooperative Formen interdisziplinären Lehrens und Studierens eine wesentliche Voraussetzung sind für projektbezogenes Lernen, dürfte es nicht uninteressant sein zu erfahren, in welchem Umfang während des vergangenen Jahres⁴⁾ an den Pädagogischen Hochschulen der Bundesrepublik Lehrveranstaltungen angeboten wurden, deren Partner die Politikwissenschaft bzw. von ihr abgeleitete Fächer oder Fachkombinationen waren. Von hier aus soll freilich nicht auf objektiv vorhandene Bedürfnisse geschlossen werden. An insgesamt 38 selbständigen Päd. Hochschulen bzw. Abteilungen regionaler Päd. Hochschulen in sieben Bundesländern und in Berlin wurden 375 politikwissenschaftliche Semesterangebote (einschließlich solcher sozialkundlich-didaktischer Art) gemacht, von denen 11 unter Beteiligung von Vertretern anderer Fächer angekündigt waren⁵⁾; darunter Erziehungswissenschaft (einschließlich Schulpädagogik) 6mal, Ev. Theologie 3mal, Soziologie 3mal⁶⁾, Psychologie 1mal. Das ist ein Angebot von 2,9 Prozent an kooperativen Lehrveranstaltungen. Unter diesen sind außer Kooperationen mit der Ev. Theologie solche mit anderen didaktischen Fächern, sieht man von der teilweise gegebenen institutionellen Zuordnung zur Didaktik der Geschichte⁷⁾ ab, gänzlich zu vermissen. Fraglos ist in dieser Erhebung nur ein Ausschnitt aus den insgesamt angekündigten kooperativen Lehrveranstaltungen⁸⁾ an den Pädagogischen Hochschulen (im untersuchten Zeitraum) erfaßt. Auch wird nicht angenommen, daß die Vertreter der Politikwissenschaft kooperationsfreudiger als die Vertreter anderer Disziplinen sind und die Politik ein zu bevorzugendes Feld interdisziplinärer Vorhaben der Lehre und des

Studiiums sein müsse. Desgleichen wird nicht unterstellt, daß projektbezogenes Lernen nicht auch innerhalb einer der herkömmlichen wissenschaftlichen Disziplinen möglich ist. Dennoch scheint es angesichts des Ergebnisses der Erhebung zunächst erlaubt, den Ausgangssatz, daß vom Umfang des Angebots nicht auf objektiv vorhandene Bedürfnisse geschlossen werden solle, zu unterstreichen. Sodann dürfte festzustellen sein, daß die Erfahrungsbasis für fächerübergreifende Projektstudien derzeit relativ schmal ist. Daraus ein Argument gegen die Forderung nach solchen Lehr- und Studienveranstaltungen machen zu wollen, wäre jedoch allzu vordergründig.

Auch in ihrem ideologischen Bemühen dürfte die Erziehungswissenschaft Unterstützung durch die Sozialwissenschaften erhalten⁹). Da der Ideologieverdacht ein denkbare, wenn auch im Rahmen wissenschaftlicher Erörterung unzulässiges Kampfmittel sein kann und die Grenzen zur kritisch erhellenden Methode mitunter fließend sind, ist auf diesem Gebiet besonders sorgfältig zu verfahren. Namentlich dort, wo in Konfliktfällen keine sicheren Verfahrensregeln wirksam werden oder gegenseitiges Vertrauen nicht besteht, ist es leicht möglich, daß der Ideologiekritiker selbst in den Verdacht gerät, ideologisch präformiert zu sein. Hinzu kommen könnte, daß Reformen, die Lehrerbildung als Inbegriff einer Konfliktsituation begreifen und die Schule von Grund auf umgestalten wollen, ihrerseits mit Versuchen ideologischer Entlarvung konfrontiert werden. Soweit sich die ideologische Verdächtigung mit sachlichen Gründen abwehren läßt, dürften Fragen nach den Bedingungen gewaltfreier Konfliktlösungen und nach der Beschaffenheit des Grundes, auf dem die Umgestaltung der Schule erfolgen soll, deutlicher in den Gesichtskreis treten. Bereits vor einigen Jahren bei Beginn der Diskussion um das von der Max-Traeger-Stiftung vorgelegte Gutachten zur Situation der politischen Bildung¹⁰) zeichnet sich die in diesen Fragen angesprochene Problematik ab. Was einzelne Beobachter schon zuvor (und unter anderem) festgestellt und kritisiert hatten, wurde empirisch bestätigt. Die Bewußtmachung gesellschaftlicher Konflikte und ihrer Ursachen blieb im politischen und sozialen Unterricht — wenn dieser überhaupt stattfand — überwiegend aus. Doch es mußte zweifelhaft erscheinen, ob eine Reduktion didaktischer Bemühungen im Felde des Sozialkundeunterrichts auf eine Konfliktdidaktik künftig der Königsweg politischer Bildung in den Schulen und durch sie sein werde. Zumindest kann eine solche Didaktik wesentliche Aspekte des Politischen und schließlich ihr eigenes Ziel aus dem Blickfeld verlieren, wenn sie Fragen nach dem Grundkonsens aller potentiellen Konfliktgruppen einer Gesellschaft und nach der Integrations- bzw. Handlungsfähigkeit prinzipiell pluralistischer (m. a. W. freiheitlich und demokratischer) Gemeinwesen nicht selbst stellt oder sich nicht stellen ließe¹¹).

Das führt zu dem wichtigen Punkt der Verantwortlichkeit und ihrer Institutionalisierung. Für keine der denkbaren Bezugsgruppen oder Einzelpersonen einer politischen Gesellschaft kommt Verantwortung gleichsam „selbstredend“ zustande, — weder aus der Annahme von Gewissen noch aus der Akklamation für die wahrscheinlich gerechteste Sozialordnung. Als gesellschaftliche Institution vermag sie sowohl den Herrschenden als auch jedwedem Konfliktstrategen lästig zu werden, während sie sich in der Form rein verbaler Forderung ins Unverbindliche auflösen läßt. So führt die verbreitete und keineswegs nur im Zusammenhang mit dem Abgeordnetenstatus gebräuchliche Formel „seinem Gewissen verantwortlich“ eher vom Problem fort, als daß sie es lösen helfe, in eine private statt in eine öffentliche Rechenschaft. Das Bild

der „herrschenden Gruppen“ bei G. RÜCKRIEM verträgt daher einige Differenzierung. Wer immer diese Gruppen sein mögen, sofern sie wirklich herrschen, ist zu fragen, ob dies geschieht auf der Grundlage eines widerruflichen Wahlmandats, unter Bindung an Kontrollorgane, bei öffentlicher Kritik, im Rahmen des Rechts, mit Vertrauen, mit nachprüfbarem Auftrag, bei Wahrnehmung von Grundrechten, mit öffentlicher Rechenschaftslegung. Aufgabe des Sozialwissenschaftlers wird es dabei sein, die Kriterien der verwendeten Herrschaftsbegriffe zu untersuchen. Z. B. muß starker sozialer oder politischer Einfluß noch nicht Herrschaft ergeben, Verwaltung nicht zu Bürokratie führen oder mit dieser verwechselt werden, der Amtsauftrag in demokratisch legitimierten Gemeinwesen Weisungsbefugnis der Amtsinhaber nicht ausschließen. In Deutschland zumal hätte der Politikwissenschaftler vor dem raschen Vorwurf des Dezisionismus¹²⁾ zu warnen. Er wäre dort berechtigt, wo auch in einer pluralistischen Demokratie die Politiker eine öffentliche und an den Zwecken des Gemeinwesens orientierte Begründung ihrer Entscheidungen und deren (gleichfalls zu begründende) Kritik für überflüssig erachteten, da ihr Wille sich selbst genug sei. Zwar lassen sich Konzepte entwickeln, das gemäß den allgemeingesellschaftlichen Bedürfnissen zu konstatierende Mißverhältnis von privaten zu öffentlichen Haushalten zu entzerren, aber nur schwer realistische Pläne für jene im einzelnen kaum vorhersehbaren Entscheidungsphasen ausarbeiten, in denen unter neuen Bedingungen die Prioritäten durch die Politik bestimmt werden müssen. Keine politische Bildung, die als „politische“ ernst genommen werden will, wird sich der für die Regierenden in pluralistischen Demokratien mit hohen Sozial- und Verteidigungsausgaben z. T. äußerst schwierigen und komplizierten Prioritätenproblematik verschließen dürfen.

Es bleiben wenig Fragen hinsichtlich der zu erziehenden Beteiligten bzw. deren Selbsterziehung. Welche Tugenden — d. s. Einstellungen, Fähigkeiten, Verhaltensweisen — sind nötig bei projektbezogenen Kooperationen der Lehre, des Studiums und der Forschung, — zumal dann, wenn von keinem Konsens der Theorieansätze ausgegangen werden kann? Gibt es *unerläßliche* Tugenden, die aus gesellschaftlicher Verantwortung im Blick auf die Lösung von Konflikten erlernt und bewährt werden müssen? Fragen an die Praxis und an die Theorie, Fragen an die Erziehungswissenschaft!

Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu HEINRICH SCHNEIDER, Pädagogische Hochschule und Politische Wissenschaft, Würzburg 1965.
- 2 Dazu insbesondere bei CHRISTIAN GRAF VON KROCKOW, Sozialwissenschaften Lehrerbildung und Schule, Opladen 1969, S. 28 ff. über die Funktion der Sozialwissenschaften im „didaktischen Dreieck“.
- 3 ERNST FRAENKEL und KURT SONTHEIMER, in: Beiträge zur Theorie und Kritik der pluralistischen Demokratie, 2. Aufl., Bonn 1969, S. 3 ff., 25 ff.
- 4 Von Sommersemester 1970 bis Sommersemester 1971, vgl. Anm. 5.
- 5 Vorlesungsverzeichnis: PH Flensburg (70/71), S. 25f., 39f.; Kiel (70/71), 51f.; Saarland (70/71), 22f.; Berlin (70), 31f.; Rheinland-Pfalz (70/71) — Koblenz, 18f., 39; — Landau, 61f.; — Worms, 98f.; Bremen (70/71), 28f.; Gmünd (70/71), 19, 23; Eichstätt (70/71), 18, 19f.; Augsburg (70/71), 32f., 35; Nürnberg (70/71), 18, 20; Würzburg (70/71), 25, 27; Rheinland (71) — Aachen, 92, 96; — Bonn, 113, 119f.; — Köln, 140, 146f.;

- Neuß, 167, 171 f.; — Wuppertal, 187, 190 f.; Niedersachsen (70/71) — Braunschweig, 42 f.; — Göttingen, 98 f.; — Hannover, 154; — Hildesheim, 201; — Lüneburg, 228; — Oldenburg, 268 f.; — Osnabrück, 311 f.; — Vechta, 342; Heidelberg (70/71), 31, 40; Lörrach (71), 20 f., 26; Ludwigsburg (70/71), 32 f., 52; Eßlingen (71), 16 f., 20; Ruhr (70/71) — Dortmund, 81, 87 ff.; — Duisburg, 137 f., 143 f.; — Essen, 180, 185 f.; — Hagen, 218, 220 f.; Westfalen/Lippe (70/71) — Bielefeld, 29, 34 f.; — Münster, 83, 95 f.; — Paderborn, 141, 146 f.; — Siegerland, 172, 176 f.
- 6 An Hochschulen mit Fächertrennung zwischen Politikwissenschaft und Soziologie.
 - 7 So in den Päd. Hochschulen Nordrhein-Westfalens. Zur besonderen Lage der Politikwissenschaft innerhalb der Päd. Hochschulen: vgl. H. Schneider, Anm. 1, bes. S. 46 ff.
 - 8 Damit soll nicht gesagt werden, daß die Prozentzahl für *alle* kooperativen Lehrveranstaltungen an den Päd. Hochschulen über 2,9 zu vermuten wäre.
 - 9 Hierzu auch CH. GRAF VON KROCKOW, Anm. 2, S. 32—34.
 - 10 Zur Wirksamkeit politischer Bildung, Teil I u. Teil II, Frankfurt/Main 1966.
 - 11 Diesbezüglich ist aufschlußreich der Beitrag von WOLFGANG HILLIGEN, in: Gesellschaft Staat Erziehung 12. Jg., 1967, S. 234—240, Anmerkungen zu einem Forschungsbericht.
 - 12 Auf dem Hintergrund der Lehre von CARL SCHMITT sind die verschiedensten Mißdeutungen möglich. Vgl. zu Carl Schmitt das Werk von CHRISTIAN GRAF VON KROCKOW, Die Entscheidung, Stuttgart 1958, insbes. S. 54 ff.; aber auch vom selben Autor: Freund und Feind oder politische Kultur?, in: liberal 13. Jg., Heft 6/Juni 1971, S. 461—465.

Stellung und Funktion der Psychologie in der Lehrerbildung

Im Beitrag dieses Heftes, der sich mit der Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung beschäftigt, hat RÜCKRIEM „essentials“ herausgestellt, die in der Diskussion als weitgehend abgeklärt gelten können. Eines dieser „essentials“ lautet: „Bildungstheorie und Theorie des Lehrens und Lernens sowie darüber hinaus alle erziehungswissenschaftlichen Fragen im engeren Sinne sind ohne den Beitrag der Nachbardisziplinen nicht zu klären.“ Zu diesen Nachbardisziplinen der Erziehungswissenschaft gehört die Psychologie, die bereits seit langem eigenständige Beiträge zur Theorie und Praxis von Unterricht und Erziehung geliefert hat, Beiträge, die vom praktizierenden Lehrer häufig schneller und bereitwilliger aufgegriffen wurden als vom Erziehungswissenschaftler. RÜCKRIEMS Aussage spricht jedoch m. E. unmittelbar den Dialog, die Kooperation zwischen Erziehungswissenschaft und Psychologie an.

Es ist jedoch zunächst zu präzisieren, wie sich Psychologie im Rahmen von Lehrerbildung versteht:

1. Psychologie im Rahmen der Lehrerbildung ist vorwiegend Pädagogische Psychologie.

Diese Feststellung ist schon deshalb notwendig, weil im Lehrerstudium kein ausreichender Raum ist, der ein umfassendes Studium der Psychologie erlaube. Diese Einschränkung ermöglicht gleichzeitig aber eine Intensivierung der Studienmöglichkeiten: Inhalte des Psychologiestudiums werden in bezug auf Unterrichts- und Erziehungsprozesse ausgewählt, und auch Forschung wird schwerpunktmäßig unter diesem Aspekt betrieben. Ein wesentlicher Gesichtspunkt für die Auswahl der Lehrgebiete ist die Relevanz für die spätere Berufspraxis des Lehrers. Hier folgen wir STEMME, der die Psychologie als „Berufswissenschaft des Lehrers und Erziehers“⁽¹⁾ charakterisiert.

2. Unter Pädagogischer Psychologie wird ein Teilgebiet der Psychologie verstanden, das sich vorzugsweise mit Prozessen im Bereich von Erziehung und Unterricht beschäftigt.

Im Brennpunkt der Pädagogischen Psychologie steht das lernende Individuum. Damit ist jedoch keinesfalls eine Begrenzung der Pädagogischen Psychologie auf den Bereich des schulischen Lernens gemeint. Der Begriff Lernen wird hier in einem weiten Sinne verstanden. Die Pädagogische Psychologie untersucht mit angemessenen Methoden die psychologischen Vorgänge von Erziehung und Unterricht und bedient sich dabei der Theorien, Modelle und Methoden des Gesamtbereichs der Psychologie.

In diesem Zusammenhang ist die Frage, ob die Psychologie Hilfs- bzw. Grenzwissenschaft der Erziehungswissenschaft sei, von untergeordneter Bedeutung. Zweifellos hat die Pädagogische Psychologie ein eigenständiges wissenschaftliches Anliegen, und sie untersucht Vorgänge in Erziehung und Unterricht mit spezifisch wissenschaftlichen

Methoden. Das schließt jedoch eine konkrete Anwendung ihrer Ergebnisse auf pädagogische Situationen nicht aus. Eine Verkürzung der Pädagogischen Psychologie auf das „Prinzip der Anwendbarkeit“ (RUPPERT) wäre jedoch gefährlich. „Man könnte auf die Idee kommen, daß es doch vielleicht möglich sei, daß ein Psychologe die pädagogisch-relevanten Ergebnisse einer der Pädagogik nicht zugeordneten Psychologie für Pädagogen bereitstellt²⁾. Diese Lösung erscheint sehr simpel und führt leicht dazu, Pädagogische Psychologie nur als angewandte Psychologie zu sehen. Sie könnte den Praktiker verführen (und sie tut es sehr häufig!), von der Psychologie anwendbare Methoden und Rezepte zu erwarten, die unmittelbar eine Lösung von Praxisproblemen ermöglichen. WEINERT fordert eine kritische Grundhaltung, wenn er ausführt, daß die Methoden und Befunde der Teildisziplinen der Psychologie „nicht in naiver, unkritischer Weise auf pädagogische Fragestellungen angewendet werden . . .“³⁾. Diese Feststellung hat Folgen, die für die Funktion der Pädagogischen Psychologie innerhalb der Lehrerbildung von Bedeutung sind. Kommen wir auf die Forderung RÜCKRIEMS nach der Kooperation zwischen der Erziehungswissenschaft und den Nachbardisziplinen zurück. HEITGER sieht drei Stufen der Kooperation zwischen Erziehungswissenschaft und der Psychologie. Sie bestehen

- in der Funktion einer äußerlichen und unvermittelten Realitätskontrolle, in der z. B. die Psychologie „die Grenzen der Funktionabilität eines Individuums in seinen Vollzügen darstellt“
- indem die Psychologie aufgrund ihrer Untersuchungsergebnisse dem „pädagogischen Vollzug die Möglichkeit konkreter pädagogischer Aufgaben“ eröffnet (z. B. indem sie durch ihre Forschungen aufweist, in welcher Weise und unter welchen Voraussetzungen sich Verhalten verändert, Begabungen entfaltet werden können)
- in der „aller Pädagogik notwendigen und heilsamen Funktion der Ideologiekritik“, indem Psychologie und Soziologie Gültiges als Seiendes untersuchen und damit dazu beitragen, „die Erstarrung pädagogischer Normen zu Ideologien zu vermeiden“⁵⁾.

Wenn Psychologie und Erziehungswissenschaft die hier aufgezeigten Stufen der Kooperation bejahen, so wird es möglich sein, Lehrerstudenten mit Informationen, Methoden und Verhaltensweisen auszustatten, die Unterricht und Erziehung und damit auch das Bildungswesen effektiver gestalten.

3. Pädagogische Psychologie versteht sich im Rahmen des Lehrerstudiums — das ist bereits deutlich geworden — als eine Disziplin, die im Lehr- und Studienangebot die Berufsbezogenheit betont. Die Frage nach den Voraussetzungen, die Lehrer für ihren Beruf während der Ausbildung erwerben sollen, kann nicht unabhängig von der Frage der Funktionsbestimmung von Unterricht und Erziehung geklärt werden.

Der Katalog der geforderten Berufsvoraussetzungen verändert sich in dem Maße, in dem sich die Anforderungen der Gesellschaft an Schule und Lehrer wandeln. Das fordert aber eine ständige Bereitschaft von Lehrenden und Lernenden, ihren Standort in diesem Beziehungsgeflecht zu reflektieren. Die Psychologie hat dazu ihren Beitrag zu leisten, ebenso wie Erziehungswissenschaft und Soziologie. An dieser Stelle ist die Kooperation der genannten Wissenschaften zwingend gefordert, wenn nicht eine

Ausbildung konzipiert werden soll, die an der gegenwärtigen Situation und erst recht an zukünftigen Entwicklungen vorbeigeht.

Auf die Notwendigkeit, als Lehrer die psychologischen Bedingungen seiner Berufsarbeit zu kennen, weist STEMME hin. Der Lehrer „soll an der Entwicklung seiner Arbeit teilnehmen und sich als Lehrer und Praktiker der Erziehung besser machen können. Das geht aber nur, wenn er zur Wissenschaft ein offenes Verhältnis hat. . . . Der Erzieher muß lernen mit der Psychologie zusammenzuarbeiten“⁶).

An dieser Stelle berühren wir die Frage von Wissenschaftlichkeit und Berufsausübung. Es ist deutlich geworden, daß die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung der Lehrer nicht nur bejaht werden kann, sondern unaufgebbbar ist. Gelegentlich wird jedoch — gerade in bezug auf das Studium der Pädagogischen Psychologie eine Spannung zwischen Theorie und Praxis postuliert. HASSENSTEIN sieht dieses Problem sehr deutlich und bezieht eine Position, die vom Psychologen nur unterstrichen werden kann: „Wir sehen allerdings keinen prinzipiellen Widerspruch zwischen dem wissenschaftlichen Charakter eines Studiums und der praxisbezogenen Berufsausbildung, zumal wenn der wissenschaftliche Aspekt während der späteren Berufsausübung stets gegenwärtig bleiben soll. Im Gegenteil: Je mehr in einem Beruf der einzelne Mensch zum Gegenstand der Berufsausübung wird, desto stärker gehört auch die Entwicklung der Fähigkeit zum richtigen Umgang mit anvertrauten Menschen in den Rahmen des wissenschaftlichen Studiums“⁷).

Wir können uns nicht mit der Feststellung von WOODRUFF (1948) zufriedengeben, daß in seiner Funktion jeder Lehrer notwendigerweise auch Psychologe sei, mit oder ohne Training. Wir müssen vielmehr die Forderung nach dem Training stellen und die Einübung als unaufgebbaren Bestandteil des Lehrerstudiums fordern.

Damit kommen wir zur Beschreibung der Aufgaben, die die Psychologie im Rahmen des Lehrerstudiums zu erfüllen hat.

AEBLI⁸) sieht folgende Funktionen der psychologischen Lehre in der Lehrerbildung, wobei er betont, daß sie nicht nur die praktische Unterrichtsarbeit betreffen, sondern in die „sehr persönliche Sphäre des Lehrerdaseins“ hineinreichen. Er unterscheidet:

1. den Beitrag vom Selbstverständnis des Lehrers, indem die Psychologie ihm hilft, „die Rolle, die er in der Klasse, in der Schule und in der Gesellschaft spielt, besser zu verstehen.“
2. die Hinweise, die die Psychologie für die Motivierung der Schularbeit und zur Leitung der Lernprozesse geben kann,
3. den Beitrag zur Schülerbeurteilung (diagnostischer Aspekt)
4. Informationen zum Anlage-Umweltproblem, und damit zum Begabungsproblem und
5. Voraussetzungen, die den Lehrer in den Stand setzen, mit dem Schulpsychologen zusammenzuarbeiten.

Daraus lassen sich jene Teilgebiete der Psychologie ableiten, die im Rahmen des Lehrerstudiums schwerpunktmäßig studiert werden sollten: Sozialpsychologie, Entwicklungspsychologie, Psychologie des Lehrens und Lernens, Schülerdiagnostik (Grundlagen von Beobachtungs- und Beurteilungsvorgängen), wobei die Aspekte des

Unterrichts und der Erziehung jeweils zentral herausgearbeitet werden müssen. Eine gründliche Information, eine Vermittlung der relevanten Erkenntnisse und Forschungsergebnisse gibt dem Lehrer Grundlagen für die Beobachtung psychologischer Prozesse in Unterricht und Erziehung, für ihre Analyse und Beurteilung und schafft ihm die Voraussetzungen, solche Prozesse zu initiieren.

Damit dieses Ziel erreicht werden kann, muß der Studierende während des Studiums auch das methodische Rüstzeug erwerben. Deshalb ist es wünschenswert, im Rahmen eines „forschenden Lernens“ Studierende an der Planung, Durchführung und Auswertung pädagogisch-psychologischer Untersuchungen zu beteiligen. Dieser Akzent würde eine vordergründige Berufsbezogenheit weitgehend verhindern. Die Feststellung von HÖRMANN (1970) im Zusammenhang der Diskussion um die Neugestaltung der Diplom-Prüfungsordnung für Psychologen scheint mir — wenn auch modifiziert — im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehrern von Bedeutung zu sein: „Die vordergründige Berufsbezogenheit der Ausbildung muß abgelöst werden durch eine forschungsbezogene Ausbildung, die den Absolventen gerade im Hinblick auf seine künftige Berufstätigkeit in Stand setzt, selbständig und ohne Rückgriff auf dann längst veraltete Techniken auch jene Probleme zu lösen, die sich ihm erst in der Zukunft stellen und von denen man heute noch gar keine präzise Vorstellung haben kann.“

Ein Gedanke soll abschließend noch angefügt werden. In zunehmendem Maße betont die Psychologie wieder die Bedeutung des Lernens am Modell, des Lernens über Imitation bzw. Identifikation. Der Lehrer stellt ein Modell dar, das einflußreiche und intensive Wirkungen auf Schüler ausübt.

Aus diesem Grunde wäre innerhalb der Lehrerausbildung auch ein Erfahrungstraining notwendig, wie es etwa von TAUSCH⁹⁾ konzipiert ist. So würde z. B. auch das differenzierte Wahrnehmen des eigenen Verhaltens in Erziehungs- und Unterrichtssituationen geübt. Verhaltensänderungen auf seiten des Erziehers könnten trainiert werden, die von entsprechender Bedeutung auch für Änderungen des Schülerverhaltens sein können. In solchen Trainingsseminaren bieten sich ausgezeichnete Möglichkeiten der Verknüpfung theoretischer Einsichten und Erkenntnisse mit an der Berufspraxis orientierten Tätigkeiten; so könnte auch die häufig noch sehr breite Kluft zwischen psychologischem Wissen und der Aktualisierung des Wissens in der Praxis gemindert werden.

Der Beitrag der Psychologie zur Lehrerbildung zielt u. a. auf eine Verbesserung des Lehrerverhaltens und damit auf bessere Bedingungen des Unterrichts- und Erziehungs-geschehens. Schulreform ist nur möglich mit besser ausgebildeten Lehrern.

Anmerkungen

- 1 STEMME, F.: Pädagogische Psychologie, Bad Heilbrunn 1970, S. 25
- 2 RUPPERT, J. P.: Prinzipien einer Pädagogischen Psychologie, in: Schule und Psychologie, Jg. 14/67, S. 162
- 3 WEINERT, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Köln-Berlin, 1967, S. 22
- 4 HEITGER, M.: Erziehungswissenschaft im Verhältnis zur Psychologie und Soziologie in: Zeitschrift für Pädagogik, 6. Beiheft, Weinheim 1966, S. 95
- 5 WEINERT, F.: a.a.O., S. 25

6 STEMME, F.: a.a.O., S. 25

7 HASSENSTEIN, B.: Überlegungen und Empfehlungen zur Ausbildung der Grund-, Haupt- und Realschullehrer in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 17: Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung, Stuttgart 1971, S. 49

8 AEBLI, H.: Die Psychologie in der Ausbildung der Volksschul- und der Gymnasiallehrer in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 17: Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung, Stuttgart 1971, S. 254

9 TAUSCH, R. u. A. M.: Erziehungspsychologie, Göttingen 1970⁵

Stellung und Funktion der Soziologie in der Lehrerbildung

Wie die Erziehungswissenschaft heute intensiv über ihre Rolle in der Lehrerbildung reflektiert¹), muß auch die Soziologie ihre Funktion in einem reformierten und integrierten Lehrstudium neu zu bestimmen versuchen.

1. Problematik der Soziologie in der bisherigen Lehrerbildung

Als Soziologie als Studienfach in die Lehrerbildung aufgenommen wurde, wurde ihre Funktion ganz generell in der Vermittlung von soziologischen Grundinformationen über die Struktur und Entwicklung der heutigen Gesellschaft gesehen. Die Soziologie sollte Hintergrundwissen über diejenigen sozialen Tatbestände liefern, die für das Verständnis der Rolle von Schule und Lehrer in der Gesellschaft als relevant angesehen wurden.

Die Vermittlung dieser Basisinformationen war notwendig und ist auch heute noch von Bedeutung, weil das Fach Sozialkunde in den Höheren Schulen bisher nicht in der Lage war, die Schüler mit einem Grundstock an soziologischen Kenntnissen zu versehen. Insofern füllt die Soziologie in der Lehrerbildung Lücken, die die Höhere Schule hinterlassen hat. Zum Teil gilt das auch im Hinblick auf die Reflexion der soziologischen Aspekte solcher Schulfächer wie Deutsch, Geschichte, Geographie. Die Funktion der Soziologie hier ist wissenssoziologisch und ideologiekritisch: Sie soll den Blick der Schüler und Studenten schärfen für die sozioökonomischen Bedingungen, von denen her die Entstehung und Wirkung bestimmter Bildungsinstitutionen und -inhalte zu verstehen sind.

Didaktisch gilt für die Soziologie wie für die anderen Fächer in der Lehrerbildung, daß das konventionelle Konzept bisher nicht revidiert wurde, das auf Vorlesung, Seminar und individuellem Literaturstudium aufbaut.

2. Wirkungslosigkeit der Soziologie in der bisherigen Lehrerbildung

Die Soziologie in der Lehrerbildung hat ihr Ziel, sofern dies über die Vermittlung von Informationen hinaus darin besteht, einen Einstellungs- und Verhaltenswandel bei den Studenten herbeizuführen, bisher nicht erreicht. Es hat sich gezeigt, daß die soziologische Ausbildung, die nach eigenem Selbstverständnis eine emanzipatorische, aufklärerische Funktion haben sollte, relativ wirkungslos geblieben ist. Es ist kaum

1 Vgl. den Beitrag von GEORG RÜCKRIEM in diesem Heft.

gelingen, den durch soziale Herkunft und Schulerziehung bedingten gesellschaftspolitischen Konservatismus vor allem der weiblichen Studierenden aufzubrechen. Auch nach intensiver Information haben sich deren überwiegend traditionelle Auffassungen etwa über die Funktion der Gewerkschaften, über die Rolle der Frau oder die Rolle des Lehrers nicht grundsätzlich gewandelt. Informationen über diese Bereiche werden nur teilweise rezipiert und vermögen, da sie die Ebene des Verhaltens nicht erreichen, der weitverbreiteten Hilflosigkeit der jungen Lehrer in der Praxis, ihrer schnellen Anpassung an den faktischen Schulbetrieb, ihrem Rückfall in traditionale Verhaltensmuster und ihrer Unfähigkeit zur Anwendung soziologischer Methoden auf die Analyse des eigenen Verhaltens im Unterricht nicht entgegenzuwirken.

3. *Änderung des Bezugsrahmens der Soziologie in der Lehrerausbildung*

Nicht nur durch die Analyse ihrer bisherigen Wirkung in der Lehrerausbildung wird die Soziologie gezwungen, ihre Inhalte und Methoden neu zu überdenken, sondern ebenso durch die angestrebten und schon absehbaren Veränderungen im Bildungssystem der Bundesrepublik. Im Hinblick auf das Schulsystem muß die Soziologie heute ausgehen von der integrierten Gesamtschule und von der Ganztagsschule; im Hinblick auf das Studium muß sie ausgehen von einem mindestens achtsemestrigen Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule und von einer wie auch immer im einzelnen geregelten *Integration* von Studium und Einführung in die praktische Berufsausübung.

Es ist jedoch nicht die Aufgabe der Soziologie in der Lehrerausbildung, die Studenten in eine wie immer geartete Schul- und Unterrichtsorganisation optimal hineinzusozialisieren, sondern es ist eine ihrer wichtigsten Aufgaben, Veränderungen des Schulsystems zu initiieren und zu fördern. Die Schule ist zu sehen als Teil eines umfassenderen Sozialisationssystems. Sie ist nur eine der bedeutsamen Sozialisationsinstanzen, und andere werden neben ihr an Bedeutung gewinnen, z. B. das Fernsehen. Die Lehrerausbildung soll deshalb nicht nur ‚Lehrer‘ im engeren Sinne ausbilden, sondern Spezialisten zur Steuerung des Sozialisationsprozesses allgemein, zum Beispiel Spezialisten für Erwachsenenbildung, Vorschulerziehung, Bildungsberatung, für spezielle Aufgaben der Verhaltensmodifikation.

4. *Generelle Rollen der Sozialisationsexperten*

Die Ausbildung der Experten in verschiedenen Sozialisationsinstitutionen ist generalisierbar, die in ihnen auszufüllenden Rollen, auf die die Studenten vorbereitet werden müssen, unterscheiden sich nicht prinzipiell, sondern nur dem Grade ihrer Bedeutsamkeit nach voneinander. Solche Rollen sind

- a) Experte für die Gestaltung von Lernprozessen und für die Entwicklung und Durchführung von Curricula. Spezielle Aufgaben: Bestimmung der Lernziele und Lernorganisation, Durchführung von Lernkontrollen

- b) Berater, zum Beispiel Laufbahnberater, Berufsberater
- c) Verhaltensmodifikator, ‚Verhaltenstherapeut‘
- d) Fachmann. Dies allerdings nicht im Sinne der gegenwärtigen Schulfächer, sondern im Sinne der Konzentration auf spezielle Problembereiche, wie sie im heutigen Schulsystem etwa in den Fächern Arbeitslehre und Sozialkunde angesprochen werden.
- e) Experte für die Ausbildung von Gruppen mit bestimmten Merkmalen, zum Beispiel Vorschulkinder, Behinderte, Arbeiter
- f) Experte für Gruppendynamik
- g) Koordinator und Organisator für das Zusammentreffen verschiedener Interessengruppen (Schüler, Lehrer, Eltern, Schulbehörden)
- h) Lernender

5. Anzustrebende Verhaltensweisen der Sozialisationsexperten

Eine inhaltliche Neubestimmung der Lehrerbildung im Sinne der Ausbildung von Experten, die zur Erfüllung der oben definierten Rollen in der Lage sind, erfordert eine Ausrichtung der Ausbildung auf Verhaltenstraining und Verhaltensänderung:

- a) Der Sozialisationsexperte soll nicht auslesen, sondern fördern, er soll nicht Lebenschancen verteilen bzw. ihre bisherige Verteilung perpetuieren, sondern er soll die durch die soziale Herkunft gegebenen Benachteiligungen ausgleichen und den Lebensspielraum aller ‚Schüler‘ erweitern.
- b) Der Sozialisationsexperte soll nicht Vertreter einer bürokratischen Zwangsinstitution sein, sondern er soll den Bildungsbereich zu einem Raum angstfreier Entfaltung und Kooperation machen. Das bedingt einen Verzicht auf bisherige Zwangsmittel, eine Neudefinition erwünschter und unerwünschter Verhaltensweisen, neue Formen der Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden.
- c) Der Sozialisationsexperte soll sich nicht als Garant der bestehenden Ordnung verstehen, er soll Erziehung nicht als Unter-Anpassung an bestehende Herrschaftsverhältnisse sehen, sondern er soll sich als Initiator gesellschaftlicher Veränderungen sehen und fähig zum Widerstand sein.
- d) Der Sozialisationsexperte soll in der Lage sein, die Unterschiede zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu reduzieren, er muß die traditionelle Rollenbeziehung Erzieher-Zögling, Lehrer-Schüler aufheben können. Er muß seine Beziehung zu den zu Sozialisierenden sehen als Lernen auf verschiedenen Ebenen der Kompetenz.

6. Ausbildung von Sozialisationsexperten

Um die innovative Aufgabe der Ausbildung von Sozialisationsexperten zu erfüllen, muß die Hochschule folgende Studienorientierungen setzen: Forschung, Innovation,

Praxis, Emanzipation. Von diesen Zielen her ergeben sich für die Studiengestaltung folgende Konsequenzen:

- a) Die traditionelle Lehre ist zu reduzieren und durch Projektstudium zu ersetzen.
- b) Die Trennung von Hochschule und Schule bzw. anderen Sozialisationsinstitutionen ist schrittweise abzubauen.
- c) Die Trennung der Disziplinen ist wissenschaftstheoretisch und praktisch aufzuheben, das heißt, es müssen der Theorie und Praxis adäquate Bündelungen wissenschaftlicher Tätigkeit gefunden werden.
- d) Der Lehrplan und damit die Ausbildungsstruktur an der Hochschule ist von den oben skizzierten Bedürfnissen der Berufspraxis ausgehend neu zu konzipieren.
- e) Das bedeutet, daß die Vermittlung von Wissen zurücktreten und die Vermittlung von Methoden in den Vordergrund treten muß.
- f) Die bildungspolitische Relevanz des Hochschulcurriculums muß gezielt verstärkt werden, so daß wissenschaftlich gesteuerte Innovationen in der Schule und anderen Sozialisationsinstitutionen größere Verwirklichungschancen erhalten.

Die Ausbildung wird so zu einem Arbeits- und Lernprozeß, in dem Hochschullehrer, Studenten, Lehrer, Schüler, Eltern und die Öffentlichkeit gemeinsam den Sozialisationsprozeß verändern, Curricula entwickeln und erproben, und Innovationen im Bildungssystem durchführen. Die Studenten und Schüler sollen ebensowenig wie die Hochschullehrer und Lehrer Exekutoren und Opfer von Curriculaprogrammen sein, die ihnen oktroyiert wurden. Die Lehrpläne, Studien- und Prüfungsordnungen dürfen also nicht von Gremien, die nicht die Betroffenen und die Beteiligten repräsentieren, dekrediert werden.

7. Funktion der Soziologie in der Ausbildung von Sozialisationsexperten

7.1. Kritik bisheriger Ansätze

Eine summarische Orientierung an soziologisch bedeutsamen Erziehungssituationen und an traditionellen soziologischen Wissensgebieten, zum Beispiel soziologischen Elementartheorien, Soziologie der Schule, Soziologie der Familie, Industrie- und Betriebssoziologie, reicht nicht aus, um die angestrebten Lernziele und -methoden in einem soziologischen Studienbereich zu realisieren.

Eine Soziologie, die von einem traditionellen Selbstverständnis ausgeht, d. h., darauf verzichtet, direkte Handlungsanweisungen zu geben und sich nicht als ‚klinische‘ Wissenschaft versteht, schränkt ihre Wirksamkeit in der Ausbildung von vornherein auf ein Minimum ein. Folgt man den Ausbildungskonventionen, wird ‚Familiensoziologie‘, ‚Jugendsoziologie‘ oder ‚Erziehungssoziologie‘ vor allem mit bestimmten, quasi-kanonischen Texten assoziiert, Texten, die nur schrittweise und immer verspätet erneuert werden. Kenntnis und Fähigkeit zur Reproduktion der Texte wird gleichgesetzt mit Erreichung des Lernziels. Da an solchen Texten kein Mangel besteht, ist das Programm gefüllt. Vermittlungsschwierigkeiten werden kaum bewußt und werden nur unzureichend reflektiert.

Geht man hingegen von Lernzielen aus, die an Verhaltensstrukturen orientiert sind, z. B. von dem Lernziel ‚Förderung der Fähigkeit zur Innovation im Schulsystem‘, wird man beim Versuch, dieses Lernziel zu operationalisieren und in Studienelemente umzusetzen, feststellen, daß Texte nicht oder nur unzureichend vorhanden sind. Man wird feststellen, daß dieses Lernziel überhaupt nicht durch das Studium von Texten zu erreichen ist, sondern nur durch experimentelle Versuche und durch die eigene Erfahrung von Widerstand. Es tauchen also methodologische Probleme auf, die im derzeitigen Routinebetrieb des Soziologiestudiums gar nicht explizit gemacht werden und also auch nicht diskutiert werden können.

7.2. Konsequenzen für das soziologische Curriculum

Daraus folgt, daß die für die Ausbildung von Sozialisationsexperten relevanten soziologischen Problembereiche oder Wissensgebiete erst von den Lernzielen her, die vom generellen Ziel der Förderung funktionsgerechter Verhaltensweisen bestimmt werden, definiert werden können:

Das Lernziel, ‚Fähigkeit, alternative Modelle schulischer Sozialisation zu entwerfen und zu überprüfen‘ wird es erforderlich machen, sich mit Sozialisationstheorie, Lerntheorie und Organisationssoziologie zu beschäftigen. Doch diese Wissensgebiete werden nur im Rahmen von bestimmten Projekten, die der Konzeptionalisierung, Operationalisierung und Erprobung von Lernzielen dienen, nicht unabhängig davon, und nur soweit sie für das gegebene Projekt von Bedeutung sind, studiert. Ähnlich könnten im Zusammenhang mit dem Lernziel ‚Förderung der Bereitschaft, sich in gewerkschaftlichen oder parteipolitischen Organisationen mit bildungspolitischer Zielsetzung aktiv zu engagieren‘, Fragen der Sozialgeschichte, Bildungstheorie und -soziologie relevant werden.

7.3. Hochschuldidaktische Konsequenzen

Diese Ausbildungskonzeption kann nur realisiert werden im Rahmen interdisziplinärer Forschungs- und Lehrprojekte, an denen, von einer bestimmten Fragestellung ausgehend, möglichst viele der heutigen sogenannten ‚Fächer‘ beteiligt sein sollten. Besonders gilt das für den erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Teil des Studiums, dessen Aufgliederung in das Studium einzelner Fachdisziplinen zunehmend disfunktional wird. Ferner kann diese Konzeption nur realisiert werden, wenn moderne hochschuldidaktische Mittel — Tutoren, Gruppenarbeit, Blockstudium, audio-visuelle Hilfsmittel — eingesetzt werden können. Das erfordert eine entscheidende Verbesserung der personellen und materiellen Ausstattung der Ausbildungsinstitutionen. Die Durchsetzung der Erkenntnis in der Öffentlichkeit, daß eine zeitgemäße Ausbildung von Sozialisationsexperten nicht länger als ein Ausbildungszweig betrachtet werden darf, der wenig Planung und noch weniger Geld erfordert, ist heute die wichtigste Aufgabe dieser Institutionen selbst.

Die Spezialisierung der Lehrerausbildung auf Schularten und Schulstufen

Die Lehrerausbildung ist im Begriff, sich umzuorientieren. Man kommt davon ab, die verschiedenen Studiengänge den überkommenen Schularten zuzuordnen: anstelle von Gymnasiallehrern, Realschullehrern und Volksschullehrern wird es künftig — trotz vorübergehender Rückschläge — Lehrer an Primarstufen und Lehrer an den beiden Sekundarstufen geben. Es fehlt nicht an Befürchtungen gegenüber dieser Entwicklung. So wird geäußert, es bestehe die Gefahr, daß nach der Verfestigung in einzelne Lehrergruppen, die sich durch Studium, Besoldung und Sozialprestige unterscheiden, nunmehr eine Verfestigung der Stufenlehrergruppen erfolge; die bisherige Ungleichbehandlung im Studiengang und in der Bezahlung werde auch in der neuen Gliederung mit einer gewissen Zwangsläufigkeit wiederkehren; sei bisher der Volksschullehrer gegenüber den Lehrern an weiterführenden Schulen unterprivilegiert gewesen, so werde nun wahrscheinlich diese Rolle an den Primarlehrer weitergegeben.

Diese Probleme kommen nicht von ungefähr. Vieles deutet darauf hin, daß die tendenzielle Entwicklung der Lehrerstudiengänge vor allem dadurch belastet wird, daß man sich vorher nicht genügend klar geworden ist über die Bedingungen, die eine Veränderung der Lehrerausbildung erfordern und welche Art der Änderung sich aus diesen Voraussetzungen ergibt. Daß der Deutsche Bildungsrat sich in dieser Situation entschlossen hat, das Diskussionsmaterial zu veröffentlichen, das seiner Stellungnahme im Strukturplan¹⁾ zugrundegelegt ist, mag zugleich dankenswert und aufschlußreich für den sein, der versucht, die Genealogie eines Kommunikués zu studieren²⁾.

Im folgenden sollen einige Voraussetzungen der Spezialisierung besprochen werden, wobei sich jeder Abschnitt an eine der nachstehenden Thesen hält:

- Die Schule als Fakt und Programm ist Hauptgegenstand der Lehrerausbildung
- Die Spezialisierung innerhalb der Lehrerausbildung ist unerläßlich; es gibt zwei Spezialisierungsprinzipien
- Vor- und Nachteile der Stufenlehrerausbildung
- Das ungeklärte Verhältnis zwischen Kern- und Fachstudium.

I

Der zentrale Gegenstand jeder Lehrerausbildung ist die Schule — in doppelter Gestalt, nämlich als Fakt und als Programm³⁾. Es geht also um die Schule, wie sie ist, und zugleich um die Schule, wie sie sein sollte — obwohl sie wahrscheinlich dennoch nicht so sein wird. Ein Lehrerstudium, das ausschließlich auf das bestehende

Schulwesen hin ausgerichtet wäre, enthielte einen schlechten Begriff von Praxis, dem keine Theorie entspräche. Eine theorielose Schulpraxis wird aber durch ihre bloße Faktizität leicht zur Pseudo-Norm, die dem einzelnen vornehmlich ein Anpassungsverhalten abfordert. Eine derartige Verabsolutierung der Praxis, die das Bestehende schon deshalb akzeptiert, weil es besteht, würde die Lehrerbildung an die Schule ausliefern, ohne die Chance zu entfalten, die Schule über das Bewußtsein der Lehrer zu verändern. Es soll hier nicht aufgerechnet werden, inwiefern die bisherige Lehrerbildung dieser Gefahr erlegen ist; es kommt vielmehr darauf an, die Gefahr zu erkennen.

Genauso gefährlich ist der umgekehrte Weg, bei dem die Schule, wie sie ist, gar nicht erst zur Kenntnis genommen wird. Indem man sich mit pädagogischen oder bildungsphilosophischen Reflexionen beschäftigt, ohne sich bei der Realität der Schule aufzuhalten, betreibt man die Folgenlosigkeit einer Theorie, die die Schule allererst ans Messer jener theorielosen Praxis liefert, die nichts versteht als sich selbst.

Gegenstand der Lehrerbildung ist also die Schule sowohl als Wirklichkeit wie als Möglichkeit wie als Handlungsfeld. — Als Wirklichkeit ist sie Objekt erziehungswissenschaftlicher Analyse, als Möglichkeit ist sie Gegenstand pädagogischer Utopie; erst beides zusammen mag zu dem führen, was WILHELM FLITNER einst eine „pragmatische Geisteswissenschaft“ genannt hat (wobei freilich der Ausdruck „Geisteswissenschaft“ heute im wohlverstandenen Sinne Diltheys extensiv interpretiert werden müßte⁴). Wo dieser Anspruch eingelöst wird, geht die Theorie nach einer ihr inhärenten Notwendigkeit in Praxis über. Eine Ausbildung, die diese innere und äußere Dynamik zu aktualisieren vermöchte, würde ihre Absolventen nicht nur zur Kritik befähigen; sie würde zugleich den antizipatorischen Blickpunkt der Pädagogik herausstellen, ihn der Praxis zugänglich machen und dem einzelnen auf diese Weise die Mitarbeit an Veränderungsprozessen ermöglichen, in denen sich die politische Qualität des Pädagogischen erst manifestiert.

Für den in der Lehrerbildung Befindlichen besteht die Schwierigkeit des Studiums darin, daß er sich die Schule als sich entwickelnde Bildungsinstitution vorstellen soll, sich selber aber als einen, der auf diese Entwicklung unter gewissen Bedingungen Einfluß nehmen kann. Als Lehrer soll er nicht zum Exekutivbeamten einer den Schülern wie ihm verordneten Schule, sondern zu deren Mitgestalter werden. Demzufolge hätte man die allgemeine Qualifikation des Lehrers folgendermaßen zu umschreiben: Er soll die Fähigkeit besitzen, Schule und Schulunterricht kritisch zu analysieren, ferner die Fähigkeit, aufgrund seiner Analyse prospektive Theoreme zu entwickeln, schließlich die Bereitschaft, an der Verwirklichung entsprechender Vorschläge praktisch mitzuarbeiten.

Eine Ausbildung, die derartige Qualifikationen hervorbrächte, hätte nicht nur die Einheit von Theorie und Praxis im Blick, sondern zugleich den Zusammenhang von Fachwissenschaft, pädagogischer Reflexion und politischer Folgerung⁵).

II

Die Konkretisierung des Studiums bei gleichzeitiger Intensivierung der Theorie ist nur dann möglich, wenn der Studierende sich einem begrenzten Arbeitsfeld zuwenden kann, in dem er sich analytisch und praktisch so entfaltet, daß es für ihn zum Exempel für einen größeren Zusammenhang wird. Die Vorstellung, daß der Volksschullehrer in fast allen Fächern und in allen Altersstufen unterrichten könnte, ist eine Ideologie. Die andere Vorstellung, es sei dem Gymnasiallehrer möglich, seine beiden Unterrichtsfächer in allen Altersstufen zwischen zehn und zwanzig Jahren gleich gut zu vermitteln, ist ebenfalls problematisch, zumal dann, wenn der fachwissenschaftlichen Ausbildung, die nur zum Teil für den Unterricht unmittelbar relevant ist, ein pädagogisch-didaktisches Studium weder inhaltlich noch quantitativ entspricht.

Wenn, wie oben gesagt wurde, das Lehrerstudium Theorie und Praxis miteinander verbinden soll, so wird sich dies nur durch Schwerpunktbildung erreichen lassen. Wenn ferner die Schule das Studienfeld ist, dann müssen die Schwerpunkte des Studiums etwas mit der Gliederung des Schulwesens zu tun haben. In diesem Zusammenhang zeigt sich, daß man über die Gliederung der Lehrerbildung nicht argumentieren kann ohne vorausgegangene schultheoretische und schulorganisatorische Erwägungen. (Die Frage, inwieweit die Strukturveränderung der Gesellschaft Veränderungen im Schulaufbau nach sich gezogen hat und die Frage, inwiefern die Ergebnisse der Begabungsforschung uns zur Änderung des Schulwesens nötigen, spielen in diesem Kontext eine wichtige Rolle. Hier können sie nur andeutungsweise verhandelt werden.) Für das Verhältnis zwischen Schule und Lehrerbildung lassen sich immerhin folgende beide Grundformen angeben.

1. Die Entsprechungsform. — Sie besagt, daß die Qualifikationen, die in der Lehrerbildung angestrebt werden, sich auf das vorhandene Schulwesen beziehen müssen. Infolgedessen hängt die Struktur der Lehrerbildung von der Struktur des Schulwesens ab⁶).
2. Die Überlagerungsform. — Sie geht davon aus, daß es Prinzipien der Lehrerbildung gibt, die alle Lehrer betreffen. Das Prinzip kann allgemein pädagogisch begründet werden und besagt dann etwa dies: „Jeder Lehrer muß sich mit Grundfragen der Pädagogik auseinandersetzen — worin immer diese Grundfragen bestehen mögen. Deshalb ist das Wesentliche des Lehrerstudiums für alle gleich.“ Die fachliche Begründung für dieses Prinzip kann etwa lauten: „Ein Mathematiklehrer muß fachwissenschaftliche und didaktische Grundkenntnisse haben, gleichviel, ob er nun Sechsjährigen oder Achtzehnjährigen Unterricht erteilt.“ Es kann auch allgemein berufsbezogen formuliert sein und heißt dann bündig: „Alle Lehrer sind Lehrer“⁷).

Keiner der Vorschläge zur Neuordnung der Lehrerbildung empfiehlt eine der beiden genannten Formen „rein“; alle bisher vorgeschlagenen Modelle enthalten beide Formen und versuchen sie miteinander zu vereinen. Umfang und Stellenwert der beiden Formen sind für die jeweilige Lösung wichtig.

Die Entsprechungsform erlaubt offensichtlich eine relativ klare Bestimmung der

Qualifikation eines jeden Lehrertypus. Allerdings wird das Problem dadurch nur verlagert, weil die Lehrerbildung immer gerade so fortschrittlich oder so revisionsbedürftig wäre wie die Schulformen, auf die sie sich bezieht. Ist beispielsweise das heute noch vorhandene dreigegliederte Schulwesen überholt, so trifft dasselbe für eine Lehrerbildung zu, die nach Grund- und Hauptschullehrern auf der einen und nach Gymnasiallehrern auf der anderen Seite klassifiziert ist.

Die Überlagerungsform scheint einen größeren Überblick über pädagogische Theorien und Traditionen zu bieten; ferner scheint sie berufsständische Probleme der Lehrergruppen zu lösen. So würde die von S. B. ROBINSOHN vorgeschlagene Pädagogische Fakultät „die überlieferte und überholte Trennung der Pädagogischen Hochschulen von den Universitäten überwinden; sie würde der prinzipiellen Gemeinsamkeit der Aufgaben aller künftigen Lehrer und damit den gemeinsamen Ausbildungsbedürfnissen Rechnung tragen“⁸⁾.

III

Da die Mehrheit der Auffassungen immer stärker der Stufenlehrerbildung zuzuneigen scheint, werden im folgenden einige Gesichtspunkte zusammengestellt, die für diese Entwicklung charakteristisch sind. Dabei ist zu vermerken, daß das allgemeinbildende Schulwesen bisher *sowohl* nach dem Stufenprinzip als auch nach dem Prinzip von „Schularten“ mit verschiedenen Inhalten verfahren ist: wir haben nämlich genaugenommen nicht ein dreigegliedertes Schulwesen, sondern ein viergegliedertes, das in Grundschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium eingeteilt ist. Schon seit einem halben Jahrhundert folgt die Grundschule dem Stufenprinzip; erst vom fünften Schuljahr an gibt es eine Einteilung nach verschiedenen Bildungsinhalten und -zielen. Demgegenüber ist die bisherige Lehrerbildung eindeutig vertikal gegliedert: auf der einen Seite gibt es die Ausbildung für künftige Grund- und Hauptschullehrer, auf der anderen das Studium für die späteren Gymnasiallehrer.

Für die stärkere Berücksichtigung des Stufengesichtspunktes sprechen sowohl die Verfechter der Gesamtschule wie auch bis zu einem gewissen Grade die Verteidiger des bisherigen Systems, weil auch sie für eine größere Flexibilität des Schulwesens insgesamt eintreten. — Im einzelnen sind es aber vor allem folgende beide Aspekte, über die diskutiert wird:

1. Der erziehungswissenschaftliche Aspekt. — Die Ergebnisse der Begabungs- und Lernforschung⁹⁾ rechtfertigen keine Schulorganisation, die nach fest vorgegebenen Begabungsdispositionen aufgegliedert ist. Was Begabung ist, hängt bis zu einem gewissen Umfang von Art und Inhalt des Lernangebots ab. Damit läßt sich ein Schulsystem nicht mehr grob nach wissenschaftlicher Begabung bzw. praktischer Begabung einteilen. Auf der anderen Seite spricht aus der Psychologie nichts dafür, daß man das Schulsystem nach Altersstufen gliedern müßte. Es gibt keine Reifung, die einzig vom Lebensalter abhinge. In allen Altersphasen ist Lernen umweltbeeinflußt; infolgedessen läßt sich eine Theorie der Schulstufen überhaupt nicht aus-

schließlich auf psychologische Ergebnisse stützen. Heinrich Roth zieht daraus die Konsequenz, indem er eine Entwicklungspädagogik darstellt¹⁰⁾, die um die Umweltabhängigkeit von Entwicklungsprozessen weiß und sie in den entsprechenden pädagogischen Maßnahmen berücksichtigt. Insbesondere hängt das Lernen von sozialen Voraussetzungen und vom Lehren bzw. Erziehen ab¹¹⁾. Dies bedeutet, daß auch die Lehr- und Lerninstitutionen mit ihrer Zielsetzung und Struktur auf die Lernergebnisse, die in ihnen erzielt werden, einen großen Einfluß haben. Die Konsequenz für die Theorie der Schulstufen wäre diese: Von der klaren Funktions- und Aufgabenbestimmung der einzelnen Schulstufen wird nicht nur die Übersichtlichkeit eines nach Stufen geordneten Schulwesens abhängen, vielmehr werden auch die in den Schulen erreichten Lernleistungen von dieser Konzeption mitabhängen.

Eine Theorie der einzelnen Schulstufen ist jedoch erst im Entstehen¹²⁾; aus diesem Grund kann eine stufenbezogene Lehrerbildung im Augenblick nicht konkreter aussehen als das, worauf sie sich bezieht.

Dies bedeutet nun aber nicht, man habe mit der Stufenlehrerbildung zu warten, bis die Theorien der Schulstufen entwickelt seien. Wenn oben gesagt wurde, die sich verändernde Schule sei Gegenstand eines Studiums, in dem der Studierende sich als Einflußnehmender zu begreifen lernen sollte, so ergibt sich: Es gehört zu den Aufgaben der Lehrerbildung, an der theoretisch-praktischen Begründung der Schulstufen, ihrer Funktionen und ihrer Ziele auch dort mitzuarbeiten, wo bestenfalls Anfänge gemacht sind (z. B. im Bereich der Orientierungsstufe bzw. der Sekundarstufe I).

2. Der berufliche Aspekt. — Eine Lehrerbildung, die auf die Berufstätigkeit ihrer Absolventen auf einer bestimmten Stufe zielt, wird nach aller Voraussicht die erforderlichen Qualifikationen besser bestimmen können als eine, die eine solche Unterscheidung nicht trifft.

Hierzu gehört freilich, daß innerhalb der Theorie der jeweiligen Schulstufe die Ausgangslage und die Hauptziele allgemein beschrieben werden. Am Beispiel der Sekundarstufe I würde dies etwa bedeuten, daß jeder Studierende, der sich mit der Orientierungsstufe beschäftigt, unbeschadet seiner speziellen Fächer genau wissen muß, was Zehnjährige in aller Regel bereits wissen, was sie können und wofür sie sich interessieren. Darüber hinaus lernt der Studierende, daß eine der hauptsächlichen Aufgaben der Orientierungsstufe darin besteht, dem Schüler die Wahlfähigkeit aus einem größeren Katalog von Lernangeboten zu vermitteln und im einzelnen die unterrichtlichen Funktionen zu studieren, die zu diesem Ziel führen können. Dies ist längst nicht alles, was zur Theorie der Sekundarstufe I gehört. Es wird aber bereits deutlich, daß jede dieser Stufentheorien auf die vorhergehende Stufe aufbaut und auf die folgende hinweist. Die Stufentheorie arbeitet mit Überlappungseffekt.

Ähnlich verhält es sich mit den Qualifikationen, die der jeweilige Stufenlehrer erwerben sollte. Er sollte immer eine der Anschlußqualifikationen für die vorhergehende oder die nächste Stufe hinzuerwerben¹³⁾.

Die unterschiedliche Bewertung, die die bisherigen Lehrergruppen in der Öffentlichkeit erfuhren, dürfte am ehesten dann ausgeglichen werden, wenn sich die Gleichrangigkeit sowohl des erziehungswissenschaftlichen Kernstudiums wie auch der

Fachstudien begründen lassen, wenn ferner die Gleichheit der Studiendauer und die Gleichheit der Besoldung für alle Stufen gesichert wird. Freilich ist die Befürchtung, es könne zu einer Unterprivilegierung des Grundschullehrers kommen, berechtigt, solange nicht deutlich ist, ob alle genannten Bedingungen erfüllt werden.

IV

Dies alles setzt voraus, daß das erziehungswissenschaftliche Kernstudium sich auch als Kernstudium der Stufenlehrausbildung begründen läßt. Wie immer man seine Inhalte — von denen hier nicht die Rede sein kann — auch faßt, es ergibt sich eine Zweiteilung des Studiums in stufenübergreifende Inhalte und stufenspezifische Inhalte.

Die stufenübergreifenden Inhalte werden in den einschlägigen Modellen¹⁴⁾ mit einer gewissen Übereinstimmung dargestellt und brauchen hier nicht näher erläutert zu werden. Daneben wird aber die Theorie der jeweiligen Schulstufe zu entwickeln sein. Unter dem Blickpunkt, Aufgabe und Funktion der jeweiligen Stufe möglichst konkret darzustellen, müßten ebensowohl die soziologischen, die lern- und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen mit den institutionellen, curricularen und sozialpädagogischen Zieltheoremen zusammengebracht werden — dies alles jedoch nicht im Sammlungsverfahren, sondern integriert in eine Theorie und ausgewiesen durch praktikable Studien- und Forschungsprojekte.

An dieser Stelle erweist sich das Fehlen von Stufentheorien als ein erheblicher Mangel; denn hier geht es um die Bestimmung des Verhältnisses zwischen stufenspezifischem Kernstudium, stufenübergreifendem Kernstudium und Fachstudium. Solange nicht zumindest die allgemeinen Konturen von Stufentheorien entwickelt werden, hängen alle fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und — nicht zuletzt — auch allgemein-pädagogischen Studien in der Luft. Es lassen sich Semesterwochenstunden nicht sinnvoll gegeneinander abwägen, solange man nicht weiß, was in den einzelnen Gebieten behandelt wird.

Anmerkungen

- 1 Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970 vgl. vor allem S. 215 ff.
- 2 Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission Nr. 17. Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung, hgg. von BERNHARD HANSSLER, Stuttgart 1971.
- 3 BERNHARD HANSSLER, HANS MAIER und HEINRICH ROTH schreiben a. a. O. S. 80 unter dem Titel „Schultypenlehrer oder Stufenlehrer“: „Die Frage ist nicht alternativ, die Entscheidung ist abhängig vom je gegebenen Schulsystem. Über diese Selbstverständlichkeit hinaus kommt es darauf an, sich an der vermutlichen künftigen Entwicklung zu orientieren.“
- 4 Vgl. W. FLITNER, Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1957.
- 5 Hierzu kann auf die Schrift Nr. 5 der Bundesassistentenkonferenz „Forschendes Lernen — Wissenschaftliches Prüfen“, Bonn 1970, verwiesen werden.
- 6 Siehe Anmerkung 3.
- 7 siehe SAUL B. ROBINSOHN in: Materialien ... a. a. O. S. 31 ff. und 64 ff.

- 8 ib.
- 9 vgl. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4 Begabung und Lernen, hgg. von HEINRICH ROTH, Stuttgart 1969.
- 10 HEINRICH ROTH, Pädagogische Anthropologie Bd. II, Entwicklung und Erziehung, Hannover 1971. Siehe insbesondere Teil I.
- 11 ib. S. 164 ff.
- 12 M. E. enthält der Strukturplan zwar Anregungen zu einer solchen, aber noch lange nicht die Ausführung.
- 13 vgl. Strukturplan S. 233 ff. und Materialien ... S. 115 ff.
- 14 Der Versuch einer Synopse findet sich in: bildungspolitische informationen, hgg. vom Hessischen Kultusminister 1A und 1B 71 „Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerbildung“ und 1C 71 „Dokumentation zur Neuordnung der Lehrerbildung“.

Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften (?)

Vorbemerkungen:

- Das Thema wurde zum Zweck einer Diskussionseröffnung vorgeschlagen; das Fragezeichen stammt von mir.
- Dies ist kein Beitrag zur systematischen Aufbereitung der im Schrifttum vorfindlichen Positionen oder zum Aufweis von Entwicklungen; darum suche ich in der Literatur weder nach Kronzeugen, noch nach Gegnern für meine Argumente.
- Ich schreibe keineswegs unengagiert. Ich habe etwas gegen unterrichtstheoretisch unzulängliche Lehrerausbildung. Als Unterrichtstheoretiker, der sich als Erziehungswissenschaftler versteht, bin ich außerdem Partei.
- Zu der Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Fachdidaktik habe ich keine vorgefaßte Meinung; darum werde ich das obige Thema einfach so lange variieren, bis es eine gewisse Plausibilität (wenigstens für mich) erlangt. — Ich meine übrigens, daß wir Wissenschaft „machen“ und nicht daß Wissenschaft „ist“.

Variation 1: Fachdidaktik ist die Wissenschaft zwischen einer Fachwissenschaft und der Erziehungswissenschaft.

Diese Topologie trägt unserem Symmetriebedürfnis Rechnung, sie stellt (a) Abgrenzungen und Beziehungen zwischen vorhandenen Lehrgebieten und ihren Vertretern (bzw. Institutionen) her, und sie läßt sich (b) darüber hinaus historisch als der Höhepunkt einer Entwicklung legitimieren.

(a) Abgrenzungen und Beziehungen:

Organisation: Seminar für Erziehungswissenschaft (ggf. mehrere „grundwissenschaftliche“ Seminare), dort u. a. vertreten „Allgemeine Didaktik“, „Schulpädagogik“ o. ä.

Seminare für die einzelnen Fachdidaktiken

Seminare der Fachwissenschaften

Diese Lösung wird durch verschiedenartige Hochschul-, Fakultäts- oder Fachbereichsgliederungen überlagert. Alternativen: Fachdidaktiken in „Pädagogischer Fakultät“; Fachdidaktiken in eigenen Fachbereichen; Fachdidaktiken in „entsprechenden“ wissenschaftlichen Fachbereichen. In der Wissenschaftsleistung mögen sich dadurch Modifikationen ergeben, da organisatorische (und damit verbunden räumliche, personelle) Nähe oder Distanz für Lehre und Forschung nicht ohne unmittelbare Auswirkung bleiben.

Das Kooperationsverhältnis stellt sich (wenigstens für den idealen Fall dieser Variation) so dar, daß die Fachdidaktik die vermittelnde Rolle spielt, wobei (ebenfalls idealiter) von einer Gleichrangigkeit der Disziplinen auszugehen wäre:

Erziehungswissenschaft → Fachdidaktik → Fachwissenschaft bzw. Fachwissenschaft → Fachdidaktik → Erziehungswissenschaft. An eine direkte Forschungsoperation Erziehungswissenschaft — Fachwissenschaft (bzw. umgekehrt) ist dabei nicht gedacht.

(b) Historische Legitimation:

Die Entwicklung seit der Zeit des Lehrerseminars läßt sich in doppeltem Sinne als ein Emanzipationsprozeß von Wissenschaftsgebieten verstehen.

Die „ältere“, seminaristische Lehrerausbildung unterscheidet¹⁾

Pädagogik als Prinzipienwissenschaft, bestimmt die Grundsätze der Erziehung.

Didaktik als allgemeine Unterrichtskunde, leistet Bestimmung der Unterrichtsfächer des Lehr- und Lektionsplans der Lehrform i. e. Sinne der Erkenntnisfunktion von Frage und Antwort der Lehrmittel i. Allg.

Methodik als besondere (d. h. fachliche) Unterrichtskunde leistet
Beschreibung und Abgrenzung des Faches (ggf. seiner Bereiche)
seiner Geschichte
seiner Aufgabe
seiner Stoffe
seiner Methode (Behandlung der Stoffe)
seiner Hilfsmittel.

Didaktik und Methodik befassen sich mit den Fragen

- | | |
|---|------------------|
| a) Was soll gelehrt werden? — materialer Aspekt | } der U.-Theorie |
| b) Wie soll gelehrt werden? — formaler Aspekt | |

Da Pädagogik ihre Prinzipien seinerzeit letztlich aus Philosophie und Theologie bezog, da nach vorherrschender Ontologie zudem das Allgemeine gegenüber je Besonderem immer den höheren Rang beanspruchen durfte, gab es ein ausgesprochenes Ranggefälle (wissenschaftlich und gesellschaftlich) zwischen dem Pädagogen, dem Allgemeinen Didaktiker und dem Methodiker. Nachdem die Prinzipien inzwischen vorwiegend aus (den wissenschaftsimmanenten Philosophiebeständen von) Psychologie, Soziologie und Politikwissenschaft hergeleitet werden und nachdem aus dem die Wissenschaft eines Faches und seine Methodik vertretenden Hochschullehrer wesentlich

durch Verwaltungsakt inzwischen ein Fachdidaktiker geworden ist, ist auch aus dem ausgesprochenen Ranggefälle ein unausgesprochenes geworden.

Der eine Prozeß der Emanzipation läuft demnach vom seminaristischen Fachmethodiker über den das Fach und seine Methode vertretenden Akademie-, Instituts- und Hochschuldozenten zum heutigen Fachdidaktiker an Hochschulen und Universitäten, dem bei strenger Observanz die fachwissenschaftliche Seite in Lehre und Forschung verboten ist. Fachdidaktik hat damit den Rang von Wissenschaft erhalten.

(Eine analoge Rangerhöhung erlebt für die Gymnasiallehrausbildung die zur Fachdidaktik avancierte Fachmethodik im Studienseminar, dessen Ausbau zum wissenschaftlichen Forschungsinstitut von einer Arbeitsgemeinschaft seiner Leiter schon vor Jahren von der KMK gefordert worden ist).

Der zweite Emanzipationsprozeß besteht in der Loslösung der Didaktik von einer ihre Methode bestimmenden philosophischen Pädagogik. Es zeichnen sich als Weiterentwicklungen ab: Bindung an Geisteswissenschaften und ihre Methoden unter gleichzeitiger Einschränkung auf die Theorie des Lehrplans. Didaktik gewinnt so geisteswissenschaftliche Dignität. — Bindung an lern- oder sozialisationstheoretische Forschungen. Didaktik gewinnt so natur- bzw. sozialwissenschaftlich-erfahrungswissenschaftliche Dignität. — Bindung an informationstheoretische Denk- und Forschungsmodelle. Didaktik erhält so als „Vermittlungswissenschaft“ eine seither nie gehabte Aktualität.

Dieser zweite Emanzipationsprozeß bezieht sich vor allen Dingen auf die Allgemeine Didaktik, deren Vertreter auf diese Weise in eine außerordentliche Spannung zu den „eigentlichen“ Pädagogen geraten können, zumal ihre Bemühung um Abgrenzung und Beziehung zu den genannten Forschungsbereichen sie im eigenen Lager suspekt macht.

(c) Wie bekommt der Fachdidaktik diese Position „zwischen“ Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft?

Eine Position zwischen zwei Stühlen ist immer prekär; das hat bereits die Pädagogik erfahren, als sie sich einen „eigenartigen“ Wissenschaftscharakter zwischen Philosophie und Wissenschaft sichern wollte.

Wenn ich recht sehe, so bestehen zur Zeit zwei Tendenzen: Zur Erziehungswissenschaft hin und zur Fachwissenschaft hin. (Was ist das auch sonst für eine Wissenschaft, die sich nicht einmal in ihrem Firmenschild „Wissenschaft“ nennen kann?)

Erste Tendenz: Die Fachdidaktik macht einen der oben genannten Versuche der Allgemeinen Didaktik mit, um wissenschaftliche Dignität zu erlangen.

- a) Fachdidaktik versteht sich als „Theorie des Lehrplans“ bzw. neuerdings als Curriculumtheorie, sie bemüht sich um Ableitung von Lernzielen und deren Hierarchisierung, entweder rein fachimmanent oder unter einem gesellschaftsrelevanten Selektionsprinzip.
- b) Fachdidaktik lehnt sich an eine Unterrichtstheorie an, an ein lern- oder informationstheoretisches Modell.

In beiden Fällen entwickelt sie nebenher und gleichsam notgedrungen eine Methodik auf vorwissenschaftlichem Niveau oder fordert (sehr häufig) deren Entwicklung und

Lehre vom Allgemeinen Didaktiker. („Dann brauchen wir doch nicht alle über Gruppenunterricht zu lesen!“). Da bei diesen unterrichtstheoretischen Ansätzen die Erziehungsrelevanz der Methode unreflektiert bleibt und bloß der „Mitteilungs“- „Informations“- „Inhalts“-gehalt wissenschaftsrelevant gesetzt wird, u. U. sogar bloß der Informations„fluß“, ist es zu verstehen, daß man von dieser Position her auch meint, Allgemeine Didaktik als Unterrichtstheorie abschaffen zu können. Man behilft sich dann mit „Erziehungsstilen“, „Rollenverständnis“, „emanzipatorischem Bewußtsein“, die man — da sie ja wissenschaftlichen Disziplinen wenigstens dem Vokabular nach entnommen sind — für erziehungswissenschaftlich reflektiert hält.

(Wohlgedacht: Ich gebe zu, daß in der Schulpraxis dadurch manche Verkrampfung von sendungsbewußten jungen Lehrern beseitigt wurde (wenn auch nicht immer); aber so gelangt man nicht zu einer wissenschaftlichen Unterrichtstheorie und damit auch nicht zu einem erziehungswissenschaftlich reflektierten Unterrichtsverständnis. Ohne solches aber müssen auf Kooperation angewiesene große Unterrichtssysteme „Bruch machen“. — Laßt uns allmählich auch die Nachherbartianer rehabilitieren!)

Es scheint, daß sich auf diesem Wege Fachdidaktik auf den Weg in die Erziehungswissenschaft oder in eine gesellschaftswissenschaftliche Disziplin begibt, Allgemeine Didaktik überflüssig macht (sofern sie fähig wird, deren theoriebildende Funktion zu übernehmen) und zum unselbständigen Wissenschaftsgebiet wird.

Eine konsequente organisatorische Lösung wäre hierfür die Bildung didaktischer Fachbereiche, die sich einen Allgemeinen Didaktiker für Integrationszwecke „leihen“ könnten, noch besser Pädagogische Fakultäten.

Variation 2 lautet demnach: Fachdidaktik ist Erziehungswissenschaft (Gesellschaftswissenschaft, Informationswissenschaft, Geisteswissenschaft); jedenfalls nicht Fachwissenschaft und nicht eigenständig.

Ich gebe zu, daß mir diese Lösung nicht sehr schmeckt.

Zweite Tendenz: Einige Fachdidaktiken wenden sich stärker von den allgemeindidaktischen lehrplan-, lern- bzw. informationstheoretischen und überfachlichen Richtungen ab und begeben sich in die Fachwissenschaft hinein. Sie machen sozusagen die „Wendung nach innen“, die Besinnung auf die wissenschaftstheoretischen und methodologischen Voraussetzungen ihrer Wissenschaft mit und denken sie in genetischer Dimension um: wie pflanzt sich Wissenschaft fort? Damit gewinnen sie die wissenschaftsdidaktische und — durch Transportation in Schulverhältnisse, meist in Verbindung mit Unterrichtsexperimenten — eine eigene fachdidaktische Perspektive. Sie fühlen sich zu meist von Erziehungswissenschaftlern und Allgemeinen Didaktikern unabhängig, üben „facheigene“ Lehrmethoden und sind allenfalls an „Unterrichtsstilen“ und „Rollenreflexion“ interessiert. Es ist nicht abzustreiten, daß der Fachunterricht dabei an Fachqualität in der Regel erheblich gewinnt.

Während die erste Tendenz stärker bei den Didaktikern der Unterrichtsfächer wirksam zu sein scheint, die sich vom Fach her oder aus persönlichem Engagement einer gesellschaftspolitischen Verantwortung verpflichtet fühlen, scheint die zweite Tendenz in den Fächern vorzuherrschen, die sich auf Universitätswissenschaften zurück-

führen lassen, für die strenge Denk- und Verfahrensweisen schon von der Tradition her festgelegt sind (z. B. mathematische und naturwissenschaftliche Fächer) oder mittels neuer Aufzeichnungsverfahren gerade entwickelt werden (mutter- und fremdsprachliche Fächer). Wohlgemerkt, es handelt sich um Tendenzen, die in gängigen Schulbüchern noch schwer, in Aufsätzen schon eher, am stärksten im wissenschaftlichen Gespräch zu erspüren sind, beispielsweise in der Bildungsplandiskussion. Damit läßt sich formulieren die

Variation 3: Fachdidaktik ist Fachwissenschaft, die sich über die Besinnung auf ihre Erkenntnisgrundlagen nunmehr auch ihre eigene Fortpflanzung zum wissenschaftlichen Problem vorgenommen hat.

Selbstverständlich kann bei dieser Position die gesellschaftspolitische Reflexion filternd hinzutreten, wie auch die zuvor genannte „erziehungs“- bzw. „gesellschaftswissenschaftliche“ Position fachwissenschaftliche Redlichkeit nicht preiszugeben braucht. Organisatorische Lösungen — Ein- oder Angliederung an erziehungswissenschaftliche Fachbereiche bei Variation 2, Eingliederung in fachwissenschaftliche Fachbereiche bei Variation 3 — bieten sich an:

(d) Ist die Fachdidaktik nun Erziehungswissenschaft oder Fachwissenschaft?

Wenn sie uns nun schon unversehens „als ein Drittes“ unter den Händen entschwand, durch unsere thematische Variation gleichsam „weggehext“ wurde, so steht doch immerhin eines fest, daß es Fachdidaktiker gibt. Und ich bin überzeugt, daß es sie geben muß.

Mir scheint, daß sowohl Variation 2 als auch Variation 3 theoretisch und praktisch möglich sind und daß von jeder dieser beiden Positionen spezifische Beiträge für die Schule zu erbringen sind, die sich zu einer Qualitätsverbesserung des Unterrichts auszuwirken vermögen. Variation 1 scheint mir indessen nicht möglich, sondern nur denkbar zu sein. Ich habe eine überzeugende Darlegung der Fachdidaktik als „ein Drittes“ nicht gefunden.

Jede der beiden Positionen, die möglich sind, hat indessen spezifische Schwächen. Bei Variation 2 kann man vielleicht die Allgemeine Didaktik aufgeben, da bei pädagogisch-gesellschaftspolitischem Selbstverständnis der Fachdidaktiken so etwas wie „Lebensbezug“ der Schule wahrscheinlich garantiert sein mag. Dabei kann diese Fachdidaktik aber in um so stärkerem Maße ideologieverdächtig werden, als sie eigenmächtig mit ihrem korrespondierenden Wissenschaftsfach umzuspringen vermag. Man bedenke, was unter der didaktischen Perspektive von Volkskunde und Volkstümlichkeit als „nationalpolitischer Mitte“ der Lehrerbildung nach 1933 sich vollzog.

Bei Variation 3 sieht es zunächst aus, als gäbe es keine Fachdidaktik mehr, und es steht dann in Frage, ob die Fachwissenschaft sich selbst ernstlich als Unterrichtsfach in Frage zu stellen und auf ihren Gesellschaftsbezug hin zu prüfen fähig ist — erst recht für Menschen, die künftig einmal nicht mit fachwissenschaftlichen Kenntnissen und Techniken ihren Lebensunterhalt erwerben werden.

Nun, man kann es darauf ankommen lassen, um beide Positionen von Fachdidaktik auf ihren Ertrag hin und auf ihre Leistung für die Schule kritisch zu überprüfen. Für mich finde ich dann allerdings nur noch eine, und zwar die

Variation 4: Zwar läßt sich nicht bestimmen, was Fachdidaktik ist. Ein Fachdidaktiker jedoch ist bestimmbar: Er ist ein Wissenschaftler, der sich auf zwei Wissenschaftsgebieten ausgewiesen hat und sie forschungsmäßig in Deckung zu bringen vermag: eine Fachwissenschaft und die Erziehungswissenschaft.

Ich komme mir etwas unredlich vor, weil nicht erklärt wurde, was Fachwissenschaft ist und was Erziehungswissenschaft.

Das erste lasse ich dahingestellt sein. Für das zweite erkläre ich: Der Fachdidaktiker sollte neben der Legitimation in seiner Fachwissenschaft sich in moderner Unterrichtsforschung und -theoriebildung ausgewiesen haben und entsprechende Entwicklungen überblicken. Den Begriff „Allgemeine Didaktik“ würde ich in der Erziehungswissenschaft vermeiden, weil er den Eindruck erweckt, als bestehe da eine Instanz, die ohne Rücksicht auf die Fachlichkeit von Unterricht und ohne entsprechenden Forschungsdurchgang Weisungen (Prinzipien) wie Verkehrsschilder aufzustellen vermöchte.

Didaktik könnte ohne jeden Zusatz im Sinne einer Unterrichtswissenschaft und als ein kooperatives Arbeitsgebiet verstanden werden, auf dem neben Unterrichtsspezialisten primär erziehungs- oder fachwissenschaftlicher Provenienz natürlich auch andere Wissenschaftler an Problemen arbeiten sollten, die in deren Fachgebiete fallen und Unterrichtsprozesse aufklären. Ob das in unterrichtswissenschaftlichen Zentren oder in direkter Kooperation zwischen Angehörigen verschiedener Fachbereiche geschieht, ist von zweitrangiger Bedeutung. Von ersterangiger Bedeutung sind entsprechende Mittel, sowie wissenschaftliches und nichtwissenschaftliches Personal. Und außerdem die Bereitschaft der mittelbewilligenden Instanzen, nicht bloß spektakuläre und apparativ aufwendige Lernweisen und deren Erforschung großzügig zu fördern, sondern auch ganz gewöhnlichen und von Lehrern erteilten Schulunterricht, die Untersuchung seiner Möglichkeiten und seiner Erziehungsrelevanz; denn der hat's nötig. Dabei ordnen sich dann auch die Wissenschaftsverhältnisse.

Anmerkung

- 1 Ich folge hier einem Handbuch für den Seminarunterricht, das von 1876 bis 1922 18 Auflagen erlebte.

Ästhetische Erziehung heute

Hochschuldidaktische Probleme und Bezugssysteme

I

Nach HARTMUT VON HENTIG steht Ästhetische Erziehung „in einem grotesken Mißverhältnis zur ästhetischen Beanspruchung — erst recht zur wissenschaftlichen, beruflichen und politischen Erziehung.¹⁾“ Ästhetische Erziehung dient nicht mehr wie früher Musische Bildung der Ergänzung oder gar dem Gegengewicht zur Wissenschaft, sondern sie stellt als „Ausrüstung und Übung des Menschen in der aisthesis — in der Wahrnehmung²⁾“ selbst „das beste Übungsfeld für Hypothese und Verifikation, also für Wissenschaft und Empirie³⁾“ dar. Aufgabe einer solchen kritischen *Wahrnehmungserziehung* ist es nicht, die Künste als Summe der Werke, Gattungen, Regeln zu lehren, sondern die Erfahrung von Gestaltbarkeit der Welt, von Mächtigkeit der Wirkung des Experiments, von Varianten des Ausdrucks, des Genusses und der Aufnahme in Dichtung, Musik, Kunst, Tanz⁴⁾ als spezifischen Medien gesellschaftlicher Kommunikation zu ermöglichen.

Wer kann das heute leisten, wer auf die Übernahme dieser Erziehungsaufgaben am besten vorbereiten: Die „künstlerische“ Ausbildung an den eigenen Musik- und Kunstakademien, Ballett- und Schauspielschulen? Oder das „wissenschaftliche“ Studium an den Musik-, Kunst- und Theaterwissenschaftlichen Instituten der alten Universitäten? Oder die „didaktische“ Unterweisung in den Seminaren für Kunst- und Musikerziehung an den bisherigen Pädagogischen Hochschulen?

Diese Aufspaltung von Zuständigkeit bringt uns in Verlegenheit: Den kunstpraktischen Ausbildungsprogrammen der Hochschulen für Bildende Künste, für Tonkunst und Darstellende Kunst fehlt (auftragsgemäß) die Verpflichtung zur umfassenden wissenschaftlichen Reflexion und damit das Fundament für jede Didaktik Ästhetischer Erziehung. Den primär historisch-deskriptiv orientierten Universitätsstudien in Kunstwissenschaft, Musikwissenschaft, Literaturwissenschaft und Theaterwissenschaft mangelt meist die Konfrontation mit ästhetischer Produktion und Rezeption heute und damit die eigentliche Kunst-, Lebens- und Schulnähe. Bekanntlich wichen die fachdidaktischen Unterweisungen vor den Gefahren einer Virtuosen- bzw. einer Gelehrtenbildung zunächst in eine nicht minder gefährliche volkstümliche Bildung aus: in die an Pädagogischen Hochschulen einmal für schlechthin elementar und exemplarisch gehaltenen Bezirke Musischer Bildung wie Volkslied, Volkstanz, Laienspiel.

Hinzu kommt folgendes: Der angehende Gymnasiallehrer für Deutsch studiert gemeinsam mit Richtern und Ärzten an Universitäten, der für Musik gemeinsam mit Komponisten und Dirigenten an Musikhochschulen, der für Kunst gemeinsam mit Architekten und Bildhauern an Kunsthochschulen; an Pädagogischen Hochschulen bleiben die angehenden Volksschullehrer aber unter sich. Während die später einsetzende Schulpraxis nicht selten aus den einen frustrierte Wissenschaftler, aus den anderen frustrierte Künstler macht, verstehen sich viele PH-Absolventen (nach 6-semestrigem Studium) gerne von vornherein als Kaum-Wissenschaftler und Kaum-Künstler, als

Semi-Professionelle und Populär-Methodiker. So aber befinden sich autonome Fachwissenschaft, autonome Kunstpraxis und autonome Fachdidaktik in einem gemeinsamen *circulus virtuosus* der Isolation: sie leiden am Separatismus ihres Selbstverständnisses, am Mangel wechselseitiger Funktionen, an der Schwäche noch nicht integrierter Institutionen.

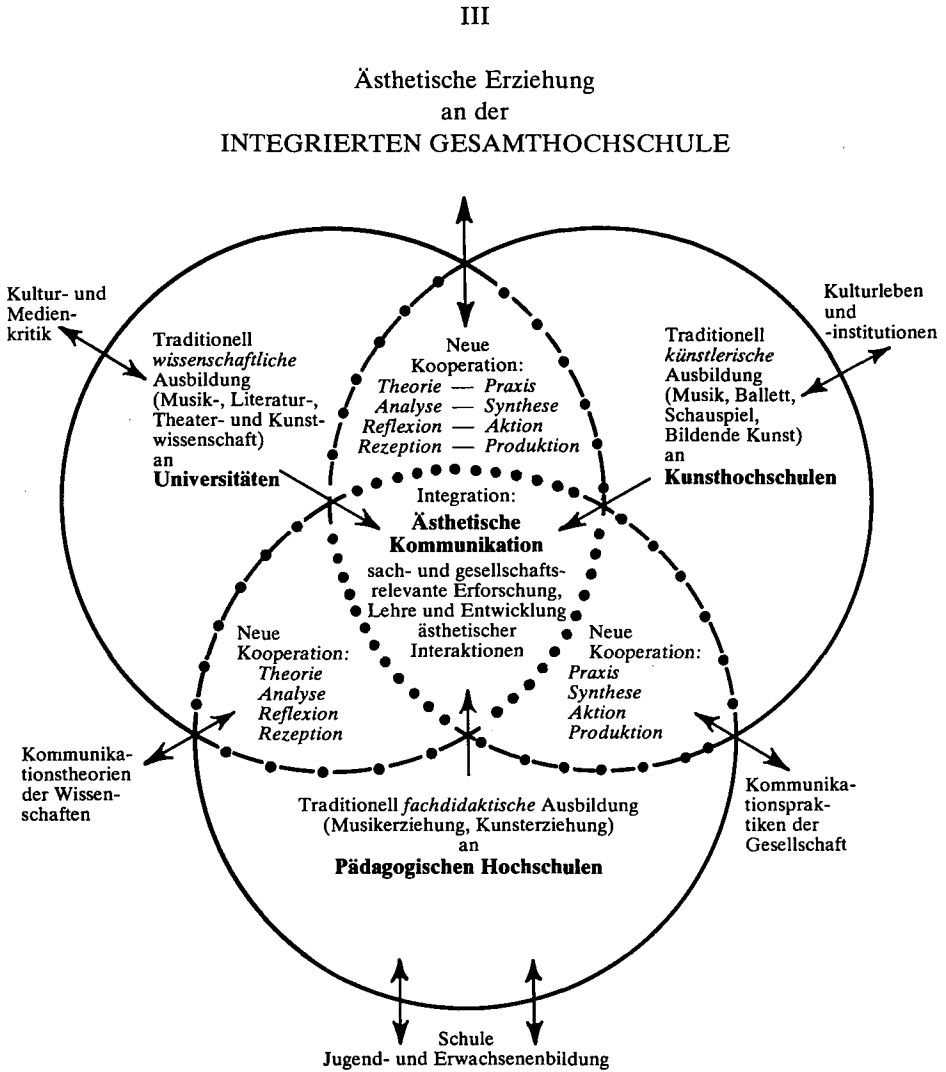
Welche Rolle spielt nun in diesem Zusammenhang der sich immer mehr verstärkende Einfluß von Schul-, Sozial- und Medienpädagogik, von historischer und vergleichender Pädagogik, von pädagogischer Anthropologie, Soziologie und Psychologie, von Wissenschaftstheorie und Bildungsökonomie? In der Tat war er es, der in den letzten Jahren zu entscheidenden kritischen Denkansätzen v. a. bei Kunst- und Musikpädagogik führte, zur Erforschung, Entwicklung und Einübung ästhetischer Kommunikationsprozesse verhalf und Ästhetische Erziehung nur noch innerhalb einer Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration denkbar erscheinen läßt! Gerade die Impulse der Erziehungs- und Sozialwissenschaften, aber auch der Philosophie (historische und systematische, kulturenthropologische und sozialkritische Ästhetik) und der Informationstheorie (mit ihren formallogischen, mathematischen und linguistischen Komponenten einer Informationsästhetik) sowie besonders der Austausch unter den ästhetischen Disziplinen (Wissenschaften wie Künsten) selbst (Musik, Literatur, Theater, Tanz, Kunst) treiben jetzt eine Entwicklung voran, die *aus Fachdidaktiken Musischer Bildung moderne Kommunikationswissenschaften im Bereich Ästhetischer Erziehung* werden läßt.

II

Die von WILHELM HIMMERICH behandelte Frage „Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft?“ (mit 4 Variationen: entweder das eine oder das andere, entweder beides zugleich oder aber in der Mitte zwischen beidem) läßt sich daher für den Bereich Ästhetischer Erziehung kaum so, sondern nur im Sinne seiner äußerst *komplexen Strukturen* und eines weitgehend *integralen Prinzips* beantworten:

1. Ästhetische Erziehung basiert auf der *Einheit*⁵⁾
 - 1.1 von Kommunikationstheorie und Kommunikationspraxis
 - 1.2 von sachlichem Experiment und gesellschaftlichem Engagement
 - 1.3 von Forschung, Lehre und Entwicklung
 - 1.4 von wissenschaftlicher Reflexion und künstlerischer Aktion
 - 1.5 von Rezeptionsdidaktik und Produktionsdidaktik.
2. Die *Lernziele* von Ästhetischer Erziehung betreffen daher
 - 2.1 Theorie und Praxis ästhetischer Interaktionen der Gesellschaft
 - 2.2 Analyse und Synthese auditiver, visueller, sensomotorischer, sprachlicher und multimedialer Kommunikationsprozesse
 - 2.3 pädagogische Integration und didaktische Thematisierung der Aspekte für ein Curriculum Ästhetischer Erziehung⁶⁾.
3. Ästhetische Erziehung ist *hochschuldidaktisch* realisierbar in einem Fachbereich „Kommunikation“ an der künftigen Gesamthochschule⁷⁾.

Dies soll aus den folgenden Schemata deutlich werden.



Anmerkung:

Regressions- und Degenerationstendenzen sind heute im Bereich museal konservierender und wertfrei operierender Fachwissenschaften ebenso häufig spürbar wie Auflösungserscheinungen im Bereich einseitig reproduktionsorientierter Konservatorien und Fachakademien. In dieses Vakuum stoßen moderne Disziplinen wie „Kunst und visuelle Kommunikation“ oder „Musik und auditive Kommunikation“, die die Didaktik des Faches implizieren, vor. Sie wurden an Pädagogischen Hochschulen vorbereitet und im Hinblick auf Integrierte Gesamthochschule entwickelt.

IV

Strukturmodell ästhetischer Kommunikation

- | | |
|---|--|
| <p>1. ÄSTHETISCHE REFLEXION
Theorienbildung aufgrund experimenteller Praktiken</p> <p>1.1 ALLGEMEINE ÄSTHETIK

unter kulturanthropologischem, sozialpsychologischem und pädagogischem Aspekt</p> <p>1.2 VERGLEICHENDE ÄSTHETIK</p> <p>1.2.1 Historisch vergleichende Ästhetik</p> <p>1.2.2 Kulturgeographisch vergleichende Ästhetik</p> <p>1.2.3 Interdisziplinär vergleichende Ästhetik</p> <p>1.3 FACHEIGENE ÄSTHETIK</p> <p>1.3.1 Musik</p> <p>1.3.2 Literatur</p> <p>1.3.3 Theater, Film</p> <p>1.3.4 Tanz, Pantomime</p> <p>1.3.5 Bildende Kunst</p> <p>1.4 EMPIRISCHE ÄSTHETIK</p> <p>1.4.1 Kreativitätsforschung</p> <p>1.4.2 Konsumforschung</p> <p>1.4.3 Curriculumforschung</p> <p>1.5 DIDAKTIK ÄSTHETISCHER REZEPTION
im Sinne einer Wahrnehmungserziehung durch Aufklärung</p> | <p>2. ÄSTHETISCHE AKTION
Experimentelle Praktiken in bezug auf Theorienbildung</p> <p>2.1 ÄSTHETISCHE OPERATIONEN

mit bewußtseins-, umwelt- und materialverändernder Tendenz</p> <p>2.2 ÄSTHETISCHE REALISATIONEN ALS INTEGRATIONSPROZESSE</p> <p>2.2.1 Integration von Tradition</p> <p>2.2.2 Integration von Fremdkulturen</p> <p>2.2.3 Multi-Media-Prozesse</p> <p>2.3 ÄSTHETISCHE INTERAKTIONEN</p> <p>2.3.1 auditive Kommunikation</p> <p>2.3.2 sprachliche Kommunikation</p> <p>2.3.3 multimediale Kommunikation</p> <p>2.3.4 sensomotorische Kommunikation</p> <p>2.3.5 visuelle Kommunikation</p> <p>2.4 ÄSTHETISCHE EXPERIMENTE FÜR UNTERSUCHUNGEN</p> <p>2.4.1 von Produktivität</p> <p>2.4.2 von Funktionalität</p> <p>2.4.3 von Unterricht</p> <p>2.5 DIDAKTIK ÄSTHETISCHER PRODUKTION
im Sinne einer Wahrnehmungserziehung durch Mitbestimmung</p> |
|---|--|

Anmerkung:

Das Schema versucht die unmittelbaren Bezüge zwischen den wissenschaftlichen und künstlerischen Einzeldisziplinen im Bereich ästhetischer Kommunikation zu veranschaulichen.

V

Lernziele ästhetischer Erziehung

1. Lernziele ästhetischer *Rezeption* (Analyse)

1.1 UMWELT- UND FUNKTIONSANALYSE:

ästhetische Objekte und Prozesse zu beziehen

(Unterscheidung ihrer Wirkungen; Untersuchung von Erwartens- und Verhaltensweisen im Bereich ästhetischer Kommunikation; Betrachtung ästhetischer Objekte als Informationsträger; ihre Auslöserqualitäten: Identifikation und Distanzierung, Anpassung und Veränderung, Provokation und Reaktion; die anthropologisch-sozialen Funktionen ästhetischer Prozesse in Geschichte und Gegenwart; Kunst und Gesellschaft).

1.2 BEDARFS- UND KONSUMANALYSE:

ästhetische Objekte und Prozesse auszuwählen

(Aufklärung über Konventionen und Manipulationen des Geschäfts mit ästhetischen Produkten; Produzenten- und Konsumentenkritik; Kunst in der Überflußgesellschaft; Voraussetzungen und Befriedigungen ästhetischer Interessen heute; der entfremdete Gegenwertsgebrauch vergangener Kunstwerke; historische, avantgardistische und Pop-Kultur bei Festivals und Ausstellungen; Kultur- und Medienkritik; Kunst als Ware und Tauschobjekt des Kulturlebens).

1.3 MATERIAL- UND STRUKTURANALYSE:

ästhetische Objekte und Prozesse zu erkennen

(Unterscheidung von wahrgenommener Form und geschaffener Struktur; Differenzierung des Wahrnehmens, Verbalisierung des Wahrgenommenen, Fixierung des Wahrnehmungsverlaufs; Untersuchung der Eigenschaften ästhetischer Materialien und Produkte, sowie der Strukturen ästhetischer Objekte und Prozesse).

2. Lernziele ästhetischer *Produktion* (Synthese)

2.1 IMPROVISATION UND KOMPOSITION:

ästhetische Objekte zu erfinden und Prozesse zu veranlassen

(Planung, Durchführung und Beurteilung von Experimenten mit ästhetischen Materialien und Strukturen; Herstellung künstlerischer Objekte und Auslösung auditiver, visueller und sensomotorischer Kommunikationsprozesse; polyästhetische Ko-Produktionen mit multimedialen Kommunikationsprozessen; Studium avantgardistischer Modelle für analoge Aufgabenstellungen; Aufstellung von Produktionsprogrammen).

2.2 REALISATION UND REPRODUKTION

ästhetische Objekte zu verwirklichen und Prozesse in Gang zu halten

(Erlernung künstlerischer Verfahrens- und Wiedergabetechniken bzw. Experimental- und Interpretationspraktiken; Beherrschung handwerklicher Methoden und Ausführung künstlerischer Entwürfe; Lösung von Einzel- und Gruppenaufgaben; Ensemble-Leistungen, Team-work, Kollektivproduktion; Integration von Schall-, Text- und Bildelementen; Auseinandersetzung mit Fremdkultur- und Traditionseinflüssen; veränderndes Eingreifen in historische und moderne Vorlagen).

2.3 AKTIONEN UND DEMONSTRATIONEN

ästhetische Objekte anzuwenden und Prozesse auszuwerten

(Einübung in kreatives und soziales Verhalten durch Ermöglichung und Steuerung ästhetischer Interaktionen; Wahrnehmungserziehung durch Herbeiführung künstlerischer Mitbestimmung und kultureller Aufklärung; öffentliche Demonstrationsveranstaltungen, Aufführungen und Ausstellungen, Dokumentationen und Repräsentationen mit Diskussionen zur Unterstützung kritischer Kommunikation der Gesellschaft).

3. *Übergeordnetes Lernziel* (Analyse und Synthese)

3.1 MOTIVATION, KONFRONTATION, INFORMATION:

ästhetische Objekte und Prozesse zu vermitteln

(in Theorie und Praxis, durch Experiment und Engagement, für Schule und Unterricht, aufgrund fachübergreifender Curricula und fachimmanenter Projektpläne).

Anmerkung

Diese Lernziele sind für Studenten und Dozenten, für Schulanfänger und Primaner gleich ansetzbar u. lediglich graduell verschieden erreichbar!

Anmerkungen

- 1 H. v. HENTIG: Das Leben mit der Aisthesis, in: Deutscher Bildungsrat, Lernziele der Gesamtschule, Stuttgart 1969, S. 29.
- 2 Ders., Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969, S. 358.
- 3 Ebd., S. 67.
- 4 Ders., Das Leben mit der Aisthesis . . . , S. 29/30.
- 5 s. W. ROSCHER: Ästhetische Erziehung — Improvisation — Musiktheater, Hannover 1970, S. 11 — 36, 67 — 95, 166 — 167.
- 6 Vgl. hierzu z. B. Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Sequenzen — Musik Sekundarstufe 1, Stuttgart 1971.
- 7 Vgl. hierzu z. B. R. FRISIUS: Musik in der Gesamthochschule, in Zs. Musik und Bildung, 3/1971.

Inhalte der Fachdidaktik am Beispiel der Entwicklung naturwissenschaftlicher Curricula

Zwei Bemerkungen in HIMMERICHS Studie¹⁾ scheinen mir aufschlußreich. Die erste bezieht sich auf die Wendung, anstelle dessen, was Fachdidaktik sei, zu bestimmen, was ein *Fachdidaktiker* ist²⁾. Die zweite ist durch Himmerichs Prämisse gegeben, daß Wissenschaft nicht schlechthin existiere, sondern daß wir es seien, die Wissenschaft „machen“³⁾. Im Grunde zielen beide Bemerkungen in diesem Zusammenhang auf das Gleiche: auf das Selbstverständnis des Fachdidaktikers als dem Selbstverständnis seiner Disziplin.

In der Tat ist es fast zulässig zu sagen: So viele Fachdidaktiker es gibt, soviel unterschiedene Aussagen existieren über das, was nun Fachdidaktik recht eigentlich sei. Wir folgen HIMMERICH — dies im Konsensus mit den meisten Fachdidaktikern — in der Meinung, daß „der Fachdidaktiker . . . neben der Legitimation in seiner Fachwissenschaft sich in moderner Unterrichtsforschung und -theoriebildung ausgewiesen haben (sollte)“⁴⁾. Darüberhinaus schließen wir uns der von Willard J. Jacobson geäußerten Auffassung an, derzufolge die „naturwissenschaftlichen Fachdidaktiker . . . erstens ein tiefes philosophisches Verständnis des Wesens der Naturwissenschaften aufweisen (sollten); zweitens die Fähigkeit besitzen (sollten), wirksame Materialien für den naturwissenschaftlichen Unterricht herzustellen; drittens eine Vorstellung von den grundlegenden Aufgaben der naturwissenschaftlichen Bildung haben (sollten); viertens die Kompetenz hinsichtlich der Erforschung der naturwissenschaftlichen Ausbildung besitzen (sollten), um systematische Untersuchungen über die Probleme des naturwissenschaftlichen Unterrichts anstellen zu können“⁵⁾.

Die nicht unerhebliche Komplexität des Ineinandergreifens der hier genannten Komponenten zeigt sich beispielsweise an der Aufgabe des Fachdidaktikers, ein Curriculum des eigenen Faches für die Schule zu entwerfen:

Fachliche Kompetenz ist erforderlich bis zu jenem Grad des Überblicks über Methoden und Inhalte des eigenen Faches, der es ermöglicht, die fachimmanenten Grundstrukturen in ihrer Bedeutung zunächst für den Gesamtbereich des Faches zu erkennen und zu isolieren.

Sodann ist — unbeschadet vordergründiger „Umweltrelevanz“ von naturwissenschaftlich-technischen Einzelfakten — die Bedeutung der im Fortgang der Reflexion sich aus dem eigenen Fach gleichsam herauschälenden Grundstrukturen für die spezifische Art und Weise kultur-relevanter Umweltdeutung⁶⁾ abzuschätzen. Hier geht nicht nur das von Jacobson geforderte „philosophische Verständnis des Wesens der Naturwissenschaften“ ein, sondern auch die sowohl erkenntnistheoretisch⁷⁾ als auch metalinguistisch⁸⁾ zu verankernde Auffassung des paradigmatisch (gleichwohl „fachspezifischen“) Charakters naturwissenschaftlicher Umweltdeutung. So ist die Vorstellung sehr kleiner Teilchen als Elementarbausteinen des Materiellen interpretierbar als fachspezifischer Ausfluß eines sehr viel allgemeineren Diskontinuitäts- oder Bausteinprinzips in der Beschreibung und Deutung unserer Umwelt. Andererseits kann die Analyse

des je eigenen Faches im Hinblick auf dessen Grundstrukturen⁹⁾ zu derartigen allgemeinen, mithin fachübergreifenden Prinzipien führen. Die Erschließung solcher Prinzipien für den Unterricht würde dann dementsprechend Elemente einer „Didaktik des Erkennens“ bereitstellen. Hierdurch kommt es zugleich zu einer neuen Antwort auf die Frage nach Notwendigkeit und Nutzen des naturwissenschaftlichen Lernbereiches im allgemeinen Bildungsprozeß, sofern er Umweltinterpretation intendiert, für den Fachdidaktiker ein auch von Jacobson gefordertes Kriterium.

Schließlich hat die Entwicklung neuer Curricula konkret zu tun mit der Bestimmung detaillierter Lernziele sowie der Planung ganz spezifischer, lernzielorientierter Lernerlebnisse¹⁰⁾. Neben der Beherrschung der hierfür erforderlichen Methoden der Curriculum-Konstruktion und -Implementation (insbesondere auch der Konstruktion geeigneter Unterrichtsmaterialien vom Lehrerhandbuch an über Experimentiergerät bis zu Schülerarbeitsbögen hin) muß der in der Curriculumentwicklung tätige Fachdidaktiker zugleich über die empirischen Verfahren zur Lernerfolgskontrolle verfügen, um Evaluierungsmöglichkeiten sachgerecht einsetzen und über die ablaufenden Lernprozesse Informationen einholen zu können. (Diese Forderung, Instrumente moderner Unterrichtsforschung adäquat einsetzen zu können, ist auch von Himmerich⁴⁾ gemeint.)

Der sachgerechte Einsatz adäquater Evaluierungsmöglichkeiten ist einerseits nicht ohne Bildung (zumindest) von Arbeitshypothesen denkbar, wie auch andererseits die Planung konkreter Lernereignisse und Lernsequenzen wenigstens einen Überblick über die Theoriebildungen im Bereich moderner Lernforschung voraussetzt. Ein voraussetzungsloses (gewissermaßen „rein pragmatisches“) Verfahren zur Curriculum-Entwicklung müßte völlig unsinnig erscheinen: „Beginnt man eine Curriculumreform, ohne zuerst wenigstens versuchsweise eine Grundlage für Entscheidungen (z. B. über Lernziele, d. Verf.) zu schaffen, so bedeutet das eine Verschwendung von Zeit und Mühe und führt selten zu wesentlichen Verbesserungen. . . . Der Wert der Theorie in der Pädagogik liegt darin, daß sie den Lehrer und den Forscher von den Zwängen der Tradition befreit und die Entwicklung neuer Ideen wahrscheinlicher macht. Sie macht es möglich, das Curriculum und entscheidende Fragen des Unterrichts zu durchschauen und gewährt eine Grundlage für Entscheidungen.“ (PAUL DEHART HURD¹¹⁾).

Somit zeigt sich am Beispiel der Curriculum-Konstruktion, -Implementation und -Evaluierung in einem fest umrissenen Projekt das Ineinandergreifen der verschiedenen Fähigkeitsdimensionen, in denen der Fachdidaktiker (s. HIMMERICH/JACOBSON) sich zu bewähren habe. Es stellt sich danach die Frage nicht nur nach der Erfüllbarkeit dieses Anspruchs durch einen Einzelnen, sondern zugleich auch nach Notwendigkeit wie Möglichkeiten der Tradierbarkeit des Komplexes der hier umschriebenen Qualifikationen. Auf unser Beispiel bezogen: Wenn Curriculum-Entwicklung nur kooperativ geleistet werden kann, wie lassen sich die in der Arbeit an einem derartigen Projekt gewonnenen Erfahrungen und die in es eingehenden Qualifikationen optimal weitergeben? Soll Lehrerbildung überhaupt „Curriculum-Konstrukteure“ (oder stattdessen eher „Curriculum-Kommissionäre“) hervorbringen? Und welcher Ort käme der Fachdidaktik hierbei zu?

Die Alternative, ob einerseits der Lehrer sein Curriculum für sich selbst entwickeln oder aber andererseits nur gleichsam ausführendes Organ vorgeplanter und verordneter Curricula sein sollte, ist in dieser Stringenz nicht aufrechtzuerhalten. Immer werden besondere Gegebenheiten z. B. der zu unterrichtenden Klasse je besondere Lösungen erfordern, andererseits ist der Lehrer in einer Zeit, die Wissenschaftsorientierung der

Lernprozesse verlangt¹²⁾, als Einzelner überfordert, wenn er in jedem Falle sein eigenes Curriculum (ggf. anhand vorgegebener „Richtlinien“) zu erstellen hätte. So scheint die Aufgabe der Fachdidaktik in der Lehrerbildung dahingehend zu präzisieren sein, Curricula — soweit sie für ihr Fach überhaupt vorliegen — zu analysieren, Kriterien und Prinzipien für die Entwicklung neuer Curricula zu begründen und in ihrer Bedeutung transparent werden zu lassen, um den künftigen Lehrer zumindest mit kritischem Urteilsvermögen im Hinblick auf curriculare Innovationen auszustatten. Daneben sollte der Student in die eigene Entwicklung „vor Ort“ mit einbezogen werden, sei es durch Mitarbeit an Untersuchungen über spezielle Fragestellungen, sei es an der Auswertung des Erfahrungsrücklaufes aus schulpraktischen Erprobungen. Hieraus ergeben sich zudem weitere Qualifikationsmöglichkeiten für die Studierenden: Diplom- (und Promotions-) Arbeiten werden durchführbar unter dem Aspekt moderner Unterrichtsforschung und -theoriebildung in echt fachdidaktischen, interdisziplinären Forschungsvorhaben.

Damit wird Fachdidaktik wesentlich als der Empirischen Pädagogik zugehörig umschrieben, und es ist vorab noch nicht genau auszumachen, inwiefern hiermit Spezifisches über eine *bestimmte* Fachdidaktik, d. h. über die Didaktik eines bestimmten Faches oder Lernbereiches, z. B. der Naturwissenschaften ausgesagt ist. Indessen ist ersichtlich, daß in dem bisher Ausgeführten implicite einer Didaktik der Umweltdeutung das Wort geredet worden ist. Tatsächlich scheint es in unserer heutigen hochtechnisierten und durch Naturwissenschaften weitgehend geprägten Welt eine spezifische Form umweltrelevanten Problemlösungsverhaltens in der Anwendung „naturwissenschaftlicher Denkweisen“ zu geben, wobei hier „naturwissenschaftlich“ dafür steht, daß diese — wesentlich fachübergreifenden — Denkweisen (z. B. Bausteinprinzip, Wechselwirkungsprinzip, Erhaltungsprinzip) in den Naturwissenschaften weitgehend präzierte Ausformungen erhielten:

- Bausteinprinzip → Aufbau der Materie aus Elementarteilchen
 - Wechselwirkungsprinzip → mechanische Kräfte, elektrische Kräfte, magnetische Kräfte, Kern-Kräfte, Kraftfelder
 - Erhaltungsprinzip → Satz von der Energieerhaltung
- (Derartige „Ausformungen“ können damit geradezu als Leitlinien für den inneren Aufbau eines naturwissenschaftlichen Curriculum durch die verschiedenen Schulstufen hindurch verwendet werden¹³⁾. Ein entsprechender Lehrgang für den physikalisch-chemischen Lernbereich im Rahmen des Sachunterrichts der Grundschule befindet sich gegenwärtig in der Entwicklung¹⁴⁾.)

Das fundamentale Anthropologikum in dem Bezug auf naturwissenschaftliche *Denkweisen* liegt in der Einnahme je bestimmter („methodischer“) Positionen, bezüglich derer schließlich „Umwelterkenntnis“ zu relativieren ist⁷⁾. Es ist das Verhältnis von Sprache und Weltauslegung (Sapir-Whorf-Hypothese, „linguistisches Relativitätsprinzip“⁸⁾), das hier durchschlägt und manifest wird. So steht in der Mitte der Didaktik — auch und gerade der naturwissenschaftlichen — der Mensch als sich seine Welt aufbauendes Wesen, dies aber nicht im vordergründigen Sinn technischer Lösungen bestimmter Probleme, sondern unter dem unvergleichlich tiefer liegenden Aspekt des Bildes der Welt, das er sich qua Sprache und Denken schafft. Demnach verstünde sich Didaktik der Physik als vom Menschen gemachte und durch ihren Gegenstand (das Fach) hindurch wieder auf den Menschen rückbezogene Disziplin, deren schließlicher Anspruch darin besteht, eben diese Bewandnis tradierbar zu gestalten.

Im Hinblick auf die derzeitige Situation des Fachdidaktikers in der Lehrerbildung darf schließlich noch ein weiterer Aspekt seiner Tätigkeit nicht unerörtert bleiben: Die überwiegende Zahl der Fachdidaktiker sieht sich gegenwärtig nicht allein vor der Aufgabe, die Fachdidaktik in Forschung und Lehre angemessen zu vertreten, sondern steht darüberhinaus vor der Notwendigkeit, zunächst die Unterweisung der Studierenden in den fachlichen Grundlagen¹⁵⁾ zu leisten. In sehr vielen Fällen liegt hier sogar der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit. Dieser Zustand ist m. E. unverantwortbar. Gewiß sollte es (wegen der garantierten Freiheit des Hochschullehrers hinsichtlich der Inhalte seiner Lehrtätigkeit) dem Fachdidaktiker unbenommen bleiben, *auch* fachliche Veranstaltungen anzubieten, insbesondere dann, wenn sie unter hochschuldidaktischem oder hochschulmethodischem Aspekt konzipiert sind, doch darf angesichts des eingestandenermaßen desolaten Zustandes derjenigen Disziplin, die von ihm verantwortet wird, nämlich der Didaktik, nicht seine Hauptaufgabe in der Vermittlung der fachlichen Grundlagen zu erblicken sein. M. E. ist es daher unumgänglich, organisatorische Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß der Fachdidaktiker hinsichtlich der Vermittlung reiner Fachinformation weitgehend entlastet werden kann. Besonders in den Fachdidaktiken experimentierintensiver Fächer wie eben der Naturwissenschaften würde dadurch wesentliche Forschungskapazität frei werden. Für die Lehrerbildung würde hieraus folgen, daß den Studierenden das für ihr Fachdidaktik-Studium ebenso wie für ihre spätere Berufsausübung erforderliche fachliche Grundwissen sowie die Kenntnis fachspezifischer Methoden nicht notwendig mehr über den Fachdidaktiker vermittelt zu werden braucht. Erst durch die Konzentration des Fachdidaktikers auf seine eigentliche Aufgabe wird sich der Weg öffnen auf die „Didaktik des Physik/Chemie-Unterrichts als Wissenschaft¹⁶⁾“ hin.

Anmerkungen

- 1 W. HIMMERICH: Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft, *Zeitschrift für Pädagogik* 10. Beiheft (1971) S. 149 ff.
- 2 A. a. O., Variation 4, S. 154.
- 3 A. a. O., vierte Vorbemerkung, S. 149.
- 4 A. a. O., Variation 4, S. 154.
- 5 W. J. JACOBSON, in: R. MURRAY THOMAS et. al. (eds.): *Strategies for Curriculum Change*. Scranton, Pennsylvania, 1968, übersetzt in: H. TÜTKEN und K. SPRECKELSEN (eds.), *Zielsetzung und Struktur des Curriculum*, Frankfurt 1970, s. d. S. 51f.
- 6 H. WEIN: *Sprache und Weltbild*. Westermanns Pädagogische Beiträge 17 (1965) 1.
- 7 K. SPRECKELSEN: Zum Erkenntnisprozeß in der Physik — Modellvorstellungen im Bereich der exakten Naturwissenschaften. *Die Realschule* 77 (1969) 202.
- 8 B. L. WHORF: *Sprache Denken Wirklichkeit*, Reinbek 1963, rde-Band 174, z. B. S. 12.
- 9 K. SPRECKELSEN: Strukturelemente der Physik als Grundlage ihrer Didaktik. *Naturwissenschaften im Unterricht* 18 (1970) 418.
- 10 H. TÜTKEN: *Curriculum und Begabung in der Grundschule*. Westermanns Pädagogische Beiträge 22 (1970) 103.
- 11 P. DEHART HURD, in: *Theorie into Action in Science Curriculum Development*. National Science Teachers Association. Washington, D. C. 1964, übersetzt in: H. TÜTKEN und K. SPRECKELSEN (eds.), *Zielsetzung und Struktur des Curriculum*, Frankfurt 1970, s. d. S. 54.
- 12 Deutscher Bildungsrat, *Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart 1970, z. B. S. 33.
- 13 K. SPRECKELSEN: *Strukturorientierung in der Didaktik des physikalischen Lernbereichs*. Westermanns Pädagogische Beiträge 23 (1971) 124.

- 14 K. SPRECKEISEN et. al.: Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule, Lehrgang für den physikalisch/chemischen Lernbereich, Frankfurt 1971 ff. (im Erscheinen begriffen).
- 15 D. HEUER: Ziele des fachwissenschaftlichen Physik-Studiums für Lehrer der Sekundarstufe I. *Die Deutsche Schule* 63 (1971) 376.
- 16 W. BLEICHROTH: Die Didaktik des Physik/Chemie-Unterrichts als Wissenschaft. *didactica* 3 (1969) 91.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerbildung

I

Verstehen wir unter *Praxis* das pädagogische Verhalten des Lehrers in der Schule, so steht außer Frage, daß die Beanspruchungen des Lehrers im letzten Jahrzehnt erheblich stärker geworden sind: einerseits sind die generellen Erwartungen an die Schule größer geworden, andererseits sind im Zuge einer Verwissenschaftlichung der Inhalte die sachlichen Anforderungen größer geworden; dazu kommt, daß die im Raum der Schule gestellten Erziehungsaufgaben schwieriger geworden sind, zumal frühere Lösungsmöglichkeiten — seien sie nun patriarchalisch oder autoritär — nicht mehr zu Gebote stehen. Bedeutsam ist, daß das pädagogische Verhalten des Lehrers in wachsendem Maße differenzierter gesehen wird. Es wäre reizvoll, an dieser Stelle genauer auf die „Lehrerrolle“ einzugehen¹⁾; hier sei zunächst verwiesen auf das Berufsbild des Lehrers, wie es die Bildungskommission gesehen hat. Sie unterscheidet fünf verschiedene Aufgaben, die ausreichen können, um den Prozeß der Differenzierung der Funktionen des Lehrers deutlich zu machen²⁾.

1. Das Lehren bzw. Unterrichten

Hier liegt sicher — vom zeitlichen Umfang her, aber auch von der Intention der Schule her — der Schwerpunkt der Arbeit des Lehrers. Die Erfüllung dieser Aufgabe erfordert Reflexionen über das Ziel von Schule, über das Ziel des Faches und über die Lernziele der jeweiligen Unterrichtseinheit. Neben der Einsicht in die Fachstruktur muß der Lehrer über Kategorien zur Auswahl der Inhalte und über ein umfassendes Instrumentarium von Unterrichtsmethoden verfügen. Dazu kommen in wachsendem Maße Spezialkenntnisse über den sinnvollen Einsatz von technischen Medien.

2. Das Erziehen

Die Dogmen von Entwicklungsphasen und -stufen reichen als Orientierungshilfe nicht aus, um die umfangreicher und schwieriger gewordenen Erziehungsaufgaben der Schule zu erfüllen. Differenzierte anthropologische und soziologische Kenntnisse sind erforderlich, um die Situation der Jugend in der Gegenwart zu kennen, verständnisvoll darauf zu reagieren und die jungen Menschen zur Selbständigkeit und eigenem Urteil zu führen. Es muß erwartet werden, daß jeder Lehrer die hier liegenden Wert- und Normentscheidungen reflektiert und immer wieder in Frage stellt.

3. Das Beurteilen

Auch wenn man der Entwicklung höchst kritisch gegenübersteht, ist es zur Zeit ein Faktum, daß die Schule in hohem Maße zu einem „Instrument des sozialen Aufstiegs“ (Plickat) geworden ist. Damit hat die Aufgabe des „Beurteilens“ eine doppelte Funk-

tion: vornehmlich soll sie Grundlage sein, um dem jungen Menschen auf seinem spezifischen Bildungsweg weiterzuhelfen; außerdem bleibt notgedrungen die Beurteilung im Blick auf die Zeugniserteilung. Es erscheint höchst problematisch, daß der Lehrer bei der Erfüllung dieser Aufgabe weithin auf seine Meinung verwiesen ist und kaum über ein Instrumentarium verfügt, um Grenzen und Möglichkeiten objektiver Urteile zu erkennen³).

4. *Das Beraten*

Wenn man sich einmal vergegenwärtigt, wie allgemein die Auskünfte der Lehrer über ihre Schüler formuliert sind, wird deutlich, daß die Kategorien außerordentlich pauschal und die Empfehlungen zum Abstellen von Mängeln kaum fachspezifisch sind⁴). Wenigstens in den ersten Ansätzen muß jeder Lehrer über diagnostische Kenntnisse verfügen, um Erziehungshilfe leisten zu können. Wenn die grundlegende Aufgabe von Schule — die der individuellen Förderung — nicht nur ein Postulat in den Einleitungen zu Richtlinien oder Bildungsplänen bleiben soll, dann muß der Lehrer zur sachgemäßen Beratung angeleitet werden.

5. *Das Innovieren*

Die Aufgaben des Innovierens muß in doppelter Hinsicht gesehen werden: einmal geht es um den Qualifikationserhalt des Lehrers, d. h. er muß Methoden zur Verfügung haben, um sich auf seinen „Berufswissenschaften“ auf dem laufenden zu halten. Darüber hinaus aber geht es darum, den Lehrer in die Lage zu versetzen — aus einer bewußten Distanz zum System, in dem er arbeitet —, dieses System zu verbessern und ggf. zu verändern.

Man mag streiten, ob die Differenzierung der Aufgaben des Lehrers bereits ausreicht; für die Frage, wie der Lehrer diese Aufgaben und Erwartungen erfüllt, genügt sie völlig. „Der Lehrer verhält sich in der Klasse weithin noch so, wie Lehrer schon immer sich verhalten haben: intuitiv und persönlichkeitspezifisch“⁵). Der Fachmann für Unterrichten und Erziehen fehlt in der Schule; der Lehrer befindet sich noch in einem „semiprofessionellen“ Status. Die Frage ist berechtigt, wie sich die Theorie entwickelt hat und wie weit sie in der Lage ist, die Professionalisierung des Lehrerverhaltens voranzutreiben.

II

Das schwierige Problem der Theoriebildung kann hier nicht umfassend dargestellt werden; es kann nur durch eine Reihe von Hinweisen die Diskussionslage markiert werden. Ausgangspunkt ist die Feststellung, daß es eine Vielfalt von Theoriebegriffen gibt und daß sie gebunden sind an die jeweilige Struktur der Wissenschaft, an die Art der wissenschaftlichen Methoden, an das jeweilig vorliegende leitende Interesse und an die vorliegenden Reflexionsebenen.

Die Schwierigkeit, eine „Theorie des pädagogischen Verhaltens“ zu entwickeln, liegt zunächst daran, daß für die Erhellung der Berufsaufgabe des Lehrers eine Anzahl von Wissenschaften Relevanz haben; wir können sie unter dem Begriff der „Berufswissen-

schaft des Lehrers“ zusammenfassen: Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Pädagogische Soziologie, Aspekte der Politikwissenschaft und einige Fachdidaktiken (deren jeweiliges Verhältnis zur Fachwissenschaft ein zusätzliches Problem zur Theoriebildung darstellt).

Die genannten Disziplinen haben je nach ihrer Intention und ihren wissenschaftsmethodischen Auffassungen unterschiedliche Theoriebegriffe entwickelt. Wissenschaftlich kann nicht entschieden werden, welche nun für eine Theorie des pädagogischen Verhaltens relevant werden können, wenn nicht das Auslesekriterium genannt wird. Das pragmatische Kriterium der Wirksamkeit in der Praxis kann nicht ausreichen, zumal die „Wirksamkeit“ unterschiedlich interpretiert werden kann. Ein besserer Maßstab zur Beurteilung liegt in der Analyse der angewandten wissenschaftlichen Methoden. Da aber Wissenschaftsmethoden nicht Selbstzweck sind, liegt das entscheidende Kriterium in dem „leitenden Interesse“⁶⁾. Die hinreichende Beschreibung von Praxis, die generelle Verantwortung für den Beruf sind zwar erste Kriterien, reichen aber nicht aus, wenn nicht die Zielsetzung schärfer markiert wird: *Gestaltung und Veränderung von Praxis*; damit ist Theoriebildung zu verstehen „im Hinblick auf die Klärung des Problems der Selbstbestimmung, der Demokratisierung, der Emanzipation in pädagogischer Perspektive“⁷⁾. Unter Wahrung dieser Zielsetzung wäre es denkbar, in Kooperation mit den anderen genannten Wissenschaften zu einer Theorie des Lehrerverhaltens zu gelangen. Dabei wird der jeweilige Anteil der einzelnen Disziplinen unterschiedlich sein, je nachdem, welcher Teilaspekt des pädagogischen Verhaltens untersucht wird: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren.

Damit aber kommen zwei bedeutsame Aspekte von Theorie des Lehrerverhaltens in den Blick: Einerseits geht es um die bereits angesprochene *kritische Seite* von Theorie, die dem Lehrer eine Distanz zur eigenen Praxis vermitteln muß — wobei der Grad der Veränderung von Praxis auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Implikationen jeweils bewußt gemacht werden muß —; andererseits geht es aber auch um eine *instrumentale Seite* von Theorie, die Kategorien und Sachkenntnisse vermittelt, mit denen wissenschaftlich begründet und sachgemäß die genannten Berufsaufgaben des Lehrer erfüllt werden können. „Solche Konzentration ist teils gerechtfertigt durch den wissenschaftlichen Charakter der modernen Berufswelt selbst; wenn Wissenschaft bereits ein konstitutives Element der Praxis ist, gehört die wissenschaftliche Ausbildung im genannten Sinn zu den notwendigen und unerläßlichen Bedingungen für die Bewältigung der Praxis“⁸⁾. Die genannten Wissenschaften müssen in viel stärkerem Maße als bisher die Verantwortung vor der Praxis durch die Entwicklung instrumentaler Theorien realisieren, wenn auch nur im Sinne von „Theorien mittlerer Reichweite“. Allerdings ist diese dringliche Aufgabe unaufgebbbar an folgende drei Bedingungen gebunden:

- a) Die Vermittlung solcher instrumentaler Theorien darf von den *Verfahren der Erkenntnisgewinnung nicht getrennt* werden⁹⁾.
- b) Die Vermittlung instrumentaler Theorien ist jeweils gebunden an die kritische Theorie, die Entscheidungskriterien für den Einsatz des Instrumentariums liefert. Das kritische Moment kann also nicht einer einzigen bestimmten Wissenschaft zugeordnet werden, sondern gehört als notwendiger und unaufgebbbarer Bestandteil zu jedem Bereich der „Berufswissenschaft“ des Lehrers.
- c) Die Theorien sollten sich zu einem Ganzen fügen, „das allerdings sowohl in seinen

Einzelheiten als auch als Ganzes durch Forschung jederzeit wieder revidiert werden kann.¹⁰⁾“

III

Nachdem zunächst versucht wurde, die Veränderungen in Praxis und Theorie zu markieren, wenden wir uns jetzt dem Verhältnis von Theorie und Praxis zu, das sich im Zuge der genannten Veränderungen auch gewandelt hat¹¹⁾. Generell kann gesagt werden: Das Postulat einer engen Bezogenheit von Theorie und Praxis, das die Pädagogik als Wissenschaft seit Schleiermacher kennt, reicht heute nicht mehr aus, um den Veränderungen gerecht zu werden; es muß differenzierter gesehen werden:

1. In wachsendem Maße wird das Verhältnis von *Forschung* bestimmt; damit wird die von H. ROTH 1962 festgestellte „realistische Wendung“ in wachsendem Maße realisiert.

2. Die Theorie orientiert sich nicht mehr im Sinne der alten „Schulpädagogik“ ausschließlich am Lehrer oder am Schüler, faßt nicht mehr Schule nur „als Weg des Kindes“ (Langeveld) auf, sondern entwickelt eine „Schulwissenschaft“, die auch die *gesellschaftlichen* und *institutionellen* Bedingungen von Schule einer Untersuchung unterwirft.

Hier erscheint es hilfreich, von einem Verhältnis von Theorie und Praxis *im engeren und im weiteren Sinne* zu sprechen, wie es das Funkkolleg Erziehungswissenschaft tat¹²⁾. Damit wird der Blick auf die Tatsache gelenkt, daß die „innere Schulverfassung“ in eine „äußere Schulverfassung“ eingelagert ist und daß bei der Untersuchung der Bedingungen und Möglichkeiten von Unterrichten und Erziehen beide Aspekte berücksichtigt werden müssen. Der weitere Aspekt stellt nicht nur den übergreifenden Zusammenhang dar, sondern „beeinflußt die Realisierung pädagogischen Handelns und seine Qualität unmittelbar, insofern es hier um die Schaffung der institutionellen Bedingungen für pädagogisches Handeln geht.“¹³⁾“

3. Wenn unsere Lehrer heute noch weithin ein „gebrochenes Verhältnis“ zur Theorie haben, liegt es auch an der Art der bisher tradierten Theorie. Das pädagogische Handeln ist so komplex, daß eine einfache Lösung des Theorie-Praxis-Problems nicht möglich ist. Die Vermittlung eines *Problembewußtseins* reicht zur Erfüllung praktischer Aufgaben nicht aus; die Theorie muß auch ein *Lösungsbewußtsein* vermitteln. Dazu ist aber erforderlich, daß Wissenschaft auch die Feinstruktur von Unterricht erforscht. Dazu gehört aber auch, Modelle in der Praxis zu erproben.

4. Wie bereits an anderer Stelle betont wurde, wird die Theorie des pädagogischen Verhaltens von einer Anzahl von Wissenschaften bestimmt. Das aber heißt, daß diese Theorie in entscheidendem Maße von einer Integration verschiedener wissenschaftlicher Aspekte zur Lösung einer bestimmten Problemsituation abhängt. *Diese Integration aber ist selbst als eine wissenschaftliche Aufgabe zu begreifen*, zumal eine einfache Addition der Aspekte wegen der unterschiedlichen Struktur der beteiligten Wissenschaften nicht in Frage kommt.

5. Erkenntnisstand und Problembewußtsein der als Berufswissenschaften gekennzeichneten Wissenschaften sind u. E. soweit entwickelt, daß sich diese Wissenschaften in Kooperation der *Entwicklung einer Kasuistik* stellen müssen. Damit wird der Theorie-Praxis-Bezug erst konkret und eine Realitätskontrolle der beteiligten Wissenschaften eingeleitet. In Fallbesprechungen (nicht Rezepten!) kann eine Theorie beweisen, wieweit entwickelte Modelle in der Lage sind, praktische Probleme zu lösen und Praxis zu verändern.

IV

Auf dem Hintergrund des skizzierten Verhältnisses von Theorie und Praxis ist zu fragen, ob der Lehrer in die Lage versetzt wird, die ihm gestellten Aufgaben sachgemäß zu lösen¹⁴). Es dürfte unmittelbar einsichtig sein, daß der Lehrer diese Aufgaben nicht allein angewiesen auf seine Erfahrungen und Überzeugungen lösen darf und kann. Die heutige pädagogische Praxis verlangt Sachkenntnis und ein hohes Maß an kritischer Distanz zur eigenen Tätigkeit. Die geforderte Distanz bezieht sich allerdings in gleichem Maße auf die Erwartungen und Anforderungen der Gesellschaft. Die Diskussion um eine Reform des Curriculums hat deutlich gemacht, wie schwer durchschaubar und regulierbar die Anforderungen der gesellschaftlichen Mächte an die Schule sind. Sicher ist, daß sich der Lehrer nicht zum Erfüllungsgehilfen der verschiedenen Erwartungen machen darf. Das aber heißt doch, daß er in die Lage versetzt werden muß, die Zusammenhänge, in denen sein Berufsfeld, die Schule, steht, zu durchschauen. Hier liegt m. E. einer der entscheidenden Gründe für eine wissenschaftliche Lehrerausbildung. Zwei Lösungswege für die Erfüllung der Aufgaben des Lehrers sind in einer demokratischen Gesellschaft verbaut: Er ist nicht allein Subjekt der Erziehung, kann nicht Menschen „nach seinem Bilde“ erziehen; er kann und darf sich aber auch nicht auf Erlasse, Anordnungen, seine eigene Weltanschauung zurückziehen und damit zum Funktionär bestimmter Interessengruppen werden. Deshalb ist zu fragen: *Vermittelt die heutige Lehrerausbildung dem Lehrer die kritische und instrumentale Theorie*, von der hier geredet wurde? *Erhält der künftige Lehrer in hinreichendem Maße Problem- und Lösungsbewußtsein*, so daß er in die Lage versetzt wird, auf wissenschaftlicher Grundlage seine Entscheidungen zu begründen?

Folgende Hinweise sollen die Beantwortung der gestellten Fragen erleichtern:

1. Die Liberalisierung des Studiums künftiger Lehrer ist soweit fortgeschritten, daß nur einzelne Mosaiksteine einer Theorie des pädagogischen Verhaltens gesammelt werden. Aus dem vorher Gesagten wird aber deutlich, daß man heute keinen Lehrer in die Schule schicken darf, der nicht über die Kategorien und Sachkenntnisse verfügt, die zur Erfüllung der hier dargestellten fünf Aufgaben nötig sind. Die Freiheit eines wissenschaftlichen Studiums hat dort seine Grenze, wo es um die Erfüllung einer von der Gesellschaft gestellten Aufgabe geht.

2. Das Angebot der „Grundwissenschaften“ ist so disparat, nicht aufeinander und auf den Beruf des Lehrers bezogen. Den beteiligten Wissenschaften aber ist ihr spezifischer Anteil an dem pädagogischen Feld abzufordern.

3. Fachwissenschaft und Fachdidaktik werden in den einzelnen Bundesländern sehr verschieden umfangreich studiert; eine gewisse Übereinkunft über die Zuordnung der beiden Bereiche ist noch nicht gefunden.

Es fehlen noch Untersuchungen, wieviel Einsicht in eine Fachwissenschaft nötig ist, um wissenschaftsbezogen unterrichten zu können. Noch immer wird das Fach absolut gesetzt, obwohl die Curriculum-Forschung nach neuen Zuordnungen forscht und obwohl unleugbar ist, daß nach den 5 Aufgaben des Lehrers Fachwissenschaft *nur eine* Komponente in der Theorie des pädagogischen Verhaltens sein kann.

4. Obwohl vor einer Fixierung der Ausbildung auf Schulstufen gewarnt werden muß, ist ein hinreichendes Angebot von stufenbezogenen Veranstaltungen notwendig. Zur Zeit ist die Theorie noch nicht soweit, um generell das Stufenspezifische herauszuarbeiten; andererseits fehlt es gerade für diese Aufgabe an sachkundigen Dozenten.

5. Die Beziehungen zur Praxis sind institutionell zu wenig abgesichert, als daß sie durchgängig zu einem Anstoß für die Forschung und Gestaltung von Praxis werden könnten. Eine Integration von Theorie und Praxis findet nur selten statt, zumal das Interesse der Dozenten an den Problemen der Praxis nicht durchgängig ausgeprägt ist.

6. Kooperative Veranstaltungen werden in wachsendem Maße angeboten, aber dem guten Willen sind sachlich und personell enge Grenzen gesetzt. Die Zusammenschau aus den verschiedenen wissenschaftlichen Aspekten geschieht nur selten.

Die in diesem Abschnitt gestellten Fragen über die Lehrerausbildung in der Gegenwart müssen von der inhaltlichen Seite aus überwiegend negativ beantwortet werden: Die realistische Wendung der Lehrerausbildung hat noch nicht stattgefunden.

V

Neben der inhaltlichen Seite der Lehrerausbildung muß aber auch die institutionelle Regelung der Ausbildung in zwei Phasen gesehen werden. Meine These lautet:

Unter dem Überbau eines wissenschaftlichen Studiums entwickelt sich in der zweiten Phase eine neue seminaristische Ausbildung. Die zweite Phase steht in der Gefahr, das Wirksamwerden von Wissenschaft in der Schulpraxis zu verhindern.

Zunächst muß auf zwei Strukturfehler bei der Planung der 2. Phase hingewiesen werden, die sich bis zur Gegenwart nachteilig auswirken: Einmal findet und fand keine intensive Sachdiskussion über Inhalt und Form der 2. Phase statt; die Hochschulen zeigten bis auf wenige Ausnahmen kaum Interesse an der Gestaltung der zweiten Phase; zum anderen lag von Anfang an die Verantwortung für die 2. Phase in der Hand der Schulverwaltung, die ihrer Struktur nach mehr an einem reibungslosen Ablauf von Schule und Unterricht als an einer theoretischen Fundierung der Ausbildung interessiert war; damit aber wurde die zweite Phase zu einem *Instrument der Anpassung an die reformbedürftige Praxis*.

Auf vier weitere Nachteile muß hingewiesen werden:

1. Die Frage der inhaltlichen Zuordnung von 1. und 2. Phase

Betrachtet man die Erlasse und Empfehlungen zur 2. Phase, so kann man weithin feststellen, daß die Erwartungen auf einen völlig neuen Ausbildungsgang zielen. Die globalen Themen erinnern an den Vorlesungskanon herkömmlicher Schulpädagogik oder Päd. Psychologie. Man hat den Eindruck, in der 2. Phase wird kräftig nachexerziert. — Wo aber könnte die eigentliche Aufgabe liegen? Wiederholung der Themen des Studiums? — Vertiefung der Themen des Studiums? — Erweiterung der Themen auf schulische Verwendung? — Erfüllung von Forschungsaufgaben? — Oder (und das scheint mir die einzig sinnvolle Aufgabe zu sein): Lösung des konkreten Falls im Bewußtsein erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Kategorien.

2. Die Qualifikation der Verantwortlichen in der 2. Phase

Bei allem Respekt vor dem Einsatz und der Arbeit der Seminarleiter in der 2. Phase muß gesagt werden, daß sie hoffnungslos überfordert werden. Es ist bezeichnend für unsere schulpolitische Situation: Es werden Neuerungen initiiert, dann werden die Träger der Neuerungen allein gelassen. Es wird auf den Idealismus oder auch gelegentlich auf den Ehrgeiz spekuliert. Wo bleibt die Freigabe aus der Abhängigkeit von der Schulverwaltung? Wo bleibt die nachdrückliche Förderung von Kontaktstudien? — Die Lösung des konkreten Falls aus wissenschaftlicher Sicht erfordert, die vielfältigen wissenschaftlichen Aspekte zu integrieren. Das ist eine Aufgabe, die zur Zeit die Hochschule nicht einmal in den Ansätzen leistet!

3. Die Auswirkungen der 2. Phase auf den jungen Lehrer

Der Respekt vor der Schulverwaltung und das Gespenst der 2. Staatsprüfung können den jungen Lehrer verleiten, sich an das System der 2. Phase und der Schule anzupassen. Damit aber würde die im Studium geweckte theoretische Grundhaltung überlagert oder gar abgelöst von einer praktizistischen, engen Berufsauffassung. Dann aber wirkt das wissenschaftliche Studium nicht mehr auf die Lösung der Berufsprobleme, sondern nur noch auf die Stärkung des Standesbewußtseins.

4. Die Rückwirkungen der 2. Phase auf die Hochschule

In wachsendem Maße gewinnt die 2. Phase eine Alibifunktion für die Hochschule: Da die 2. Phase die Aufgabe der berufspraktischen Ausbildung hat, braucht sich die Hochschule nicht mehr um diese Aufgabe zu kümmern. Sie kann der reinen Wissenschaftlichkeit leben; es gibt keinen unmittelbaren Anstoß, Schule und Unterricht als Forschungsgegenstand zu begreifen. Damit verliert die Theorie die Realitätskontrolle und wird weithin zur Unwirksamkeit verdammt.

Vom Aspekt des Verhältnisses von Theorie und Praxis ist der augenblickliche Zustand der Lehrerausbildung unbefriedigend: *Theorie und Praxis werden inhaltlich, institutionell und personell voneinander getrennt.*

Ähnlich wie bei der Ausbildung der Juristen und Mediziner¹⁵⁾ wächst die Einsicht, daß die nötige Wechselwirkung von Theorie und Praxis nur durch eine *einphasige Lehrerausbildung*, d. h. durch die *Integration der schulpraktischen Ausbildung in das Studium*, gesichert werden kann¹⁶⁾. Die Theorie erhält den Anstoß zur Auseinandersetzung mit der Praxis und die Möglichkeit der Einwirkung und Veränderung der Praxis.

VI

Zu den bisherigen Elementen des Studiums künftiger Lehrer aller Schulstufen, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien und fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien, tritt *mit gleichem Gewicht und als Integrationsfeld* der anderen Elemente der *schulpraktische Studiengang*. Damit wird ein Element, das früher in der Ausbildung der Volksschullehrer einen hervorragenden Platz hatte, wieder aufgenommen, allerdings mit dem Ziel, es auf das gleiche wissenschaftliche Niveau zu heben wie die anderen Elemente des Studiums. Um aber jede Abwertung, jede Abseitsentwicklung von Anfang an abzuwehren, ist der schulpraktische Studiengang *integraler Bestandteil des Studiums*, das heißt: er wird nicht eingeschoben (wie beim „klinischen Semester“) und nicht angehängt (wie bei der 2. Phase), sondern in das Studium *mit wechselnden Intentionen* eingebaut. Integral heißt: Parallel zum Studiengang, Theorie und Praxis integrieren, Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft und Fachdidaktik in den Reflexions- und Handlungszusammenhang integrieren. Die Kernfrage lautet: Wie kann ein theoretisches Bewußtsein entwickelt werden, das das pädagogische Verhalten in der Schule und im Unterricht weitgehend bestimmt? — Zunächst muß negativ geantwortet werden: Die umfassenden Theorien (z. B. Theorie der Schule, Modelle der Didaktik, Probleme der Unterrichtsmethoden, Lernpsychologie etc.) sind zu allgemein, als daß es dem künftigen Lehrer *allein* gelingt, sie im Verhalten wirksam werden zu lassen. Das Problem läßt sich aber auch nicht so lösen, daß neben dem eigentlichen Studium der Student veranlaßt wird, bereits im ersten, zweiten oder dritten Semester zu unterrichten. Hier wird wieder mit dem „geborenen Erzieher“ oder mit einer „Instinktpädagogik“ gerechnet.

Demgegenüber muß es im schulpraktischen Studiengang gelingen, das Lehrerverhalten systematisch aufzubauen: Auszugehen ist von einer Analyse der Faktoren des Unterrichts; sie sind isoliert ins Bewußtsein zu rücken und in ihrem Wirkungszusammenhang aufzuhellen. Die Kernfrage lautet: Wie kann der Student von der theoretischen Einsicht zu einem begründeten Handeln geführt werden? Grundlage ist die genaue Kenntnis der Struktur des Unterrichts. Auf diesem Hintergrund muß der Student zu Teilaufgaben des Unterrichts aufsteigend von Kleingruppen bis zur Großgruppe geführt werden; erst am Ende der Ausbildung steht die Gestaltung einer Unterrichtseinheit. Dabei muß deutlich gesehen werden, daß das Training des Lehrverhaltens im Aufbau eines theoretisch gesteuerten Unterrichts nur eine Teilfunktion haben kann, denn *„alles Üben hat es abgesehen auf ein Automatisieren sonst bewußt verlaufender Vollzüge. Wenn aber an einem Ort in keinem Falle eine Automatisierung geduldet werden darf, dann bei der Konstituierung eines theoretischen Aktionszentrums. Die theoretische Grundhaltung besteht ja weitgehend eben darin, daß neue Aufgaben immer wieder mit neuen Mitteln gelöst werden. Da ist die wesentliche Leistung aller theoretischen Steuerung“*¹⁷⁾. Das heißt m. E.: vorrangig ist die rationale Durchdringung der einzelnen Bezüge des Unterrichts und die Synthese in Planung und Durchführung. Das Üben ist auf die Teilaufgaben zu beschränken, die übbar sind, wie z. B. die Leitung einer Diskussion, das Diktieren eines Textes, das Erzählen, der Tafelanschrieb u. a. Das Einschließen der theoretischen Einsichten und Kenntnisse in der konkreten Situation muß im Vollzug gelernt werden.

Aus dem Gesagten wird deutlich, daß sich die Beziehungen zwischen Theorie und

Praxis im Studium aufsteigend ändern: sie sind zunächst einführend, dann analysierend, dann experimentierend, schließlich forschend und ausübend¹⁸⁾. Inhaltlich bezieht sich der schulpraktische Studiengang nicht nur auf die Hinführung zum Unterrichten, sondern in gleicher Weise auf das pädagogische Feld Schule (z. B. Institutionsanalysen) und auf die Lehrerrolle, damit in der Ausbildung die fünf von der Bildungskommission genannten Aufgaben behandelt werden; hier ist zu verweisen auf den nachfolgenden Beitrag von G.-H. FISCHER.

VII

Die Gestaltung des schulpraktischen Studienganges erfordert neue institutionelle Regelungen, die in ihrer Vielgestaltigkeit jeweils unterschiedlich in den einzelnen Semestern und mit unterschiedlichen Intentionen zur Wirkung kommen. Mittlerweile hat sich die Einsicht durchgesetzt, daß ein „Didaktisches Zentrum“, das die organisatorische Zentrale für die Kooperation der beteiligten Wissenschaften für Lehre und für die Verbindung mit Praxis darstellt¹⁹⁾, notwendig ist. Kooperation darf nicht vom guten Willen der Beteiligten abhängen, sondern muß institutionell abgesichert werden.

Die Beziehungen zur Praxis werden durch verschiedene Einrichtungen abgesichert:

- a) Die *Unterrichtsmitschau* trägt im wesentlichen zur Analyse und zur Einübung in empirische Methoden der Unterrichtsbeobachtung bei.
- b) Die mit der Hochschule institutionell und personell verbundene *Universitätsschule*²⁰⁾ ermöglicht Analysen, unterrichtliche Teilaufträge und Experimente.
- c) Die *Ausbildungsschulen* im Umkreis von ca. 10 km sichern die einführenden Veranstaltungen und Analysen in verschiedener Hinsicht.
- d) Die *Praktikumsschulen* im Praktikumsbezirk jeder Hochschule sichern den Realitätsbezug zur Schule und die Durchführung längerer Praktika.
- e) Verbindungen zu *Schulversuchen* durch wissenschaftliche Beratung und Projektgruppen führen in die Probleme von Innovationen ein.

Die Befürchtung, daß mit der „Universitätsschule“ nur mit anderem Namen die alte Seminarschule wieder zum Leben erweckt wird, trifft nicht zu. Sie steht für Forschung und Lehre zur Verfügung, nicht aber für eine Meisterlehre. Die Lehrer an dieser neuen Einrichtung sind gleichzeitig Studienleiter an der Hochschule und nach eigener Wahl einem Fachbereich zugeordnet, so daß Aussicht besteht, daß die Beziehungen zur Praxis verwissenschaftlicht werden. Die Ausstattung der Schule soll möglichst optimal sein, um auf das „Schulehalten“ von morgen vorzubereiten. Hier sollen Maßstäbe gesetzt und nicht nur diskutiert werden, wie es besser sein könnte. Durch die Verbindung mit den Ausbildungs- und Praktikumsschulen ist die Beachtung der gegenwärtigen reformbedürftigen Praxis hinreichend gesichert.

VIII

Die Schwierigkeiten, die sich einer Realisierung entgegenstellen, sind nicht zu übersehen. Der Vorteil, Theorie und Praxis im Studiengang zu integrieren, bringt den Nachteil

eines längeren Studiums, höhere Personal- und Sachkosten und eine Fülle von Organisationsaufgaben. Die schwerste Belastung liegt in den hohen Studentenzahlen; deshalb sind die verschiedenen institutionellen Regelungen nötig. Die Hochschule kann *am Ort* nur bis zur Forschung und zu Experimenten führen; der Unterricht in experimenteller Haltung über mehrere Unterrichtseinheiten erfolgt an den Praktikumschulen, die durch die Hochschule betreut werden. Hier zeigt sich eine Parallele zur Ausbildung der Ärzte, wie der Beitrag von H. KUNI zeigt.

Außerdem kann man mit Recht einwenden, daß die Hochschule, wie sie sich jetzt darstellt, auf die Übernahme dieser Aufgaben des schulpraktischen Studienganges nicht vorbereitet ist. Das ist sicher richtig, aber m. E. kein Gegenargument. Um so schneller muß begonnen werden, wenigstens mit Versuchen, damit ein Prozeß in Gang gesetzt wird, der die personelle Struktur der Hochschule insoweit ändert, daß eine genügend große Zahl von Lehrkräften eingestellt wird, die sich wissenschaftlich ausgewiesen haben und an einer Integration von Theorie und Praxis interessiert sind.

Keineswegs handelt es sich hier um ein Patentrezept; Lehrerausbildung ist so schwierig, daß jeweils unterschiedliche Lösungsmodelle denkbar sind. Aus der Geschichte der Lehrerausbildung, aus einem modernen Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis, aus den Nöten des Schulalltags scheint mir der Weg zu einer einphasigen Lehrerausbildung zwingend. Die sich neu stellenden Probleme erscheinen auf Dauer lösbar.

Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu vor allem: K. BETZEN/K. E. NIPKOW (Hrsg.): *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft*, München 1971; Klaus W. Döring: *Lehrerverhalten und Lehrerberuf, Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens*, Weinheim 1970.
- 2 Deutscher Bildungsrat, *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart 1970, S. 217 ff.
- 3 Dazu sehr instruktiv: *Der schlechte Schüler im Urteil des Lehrers*, in: Elfriede Höhn: *Der schlechte Schüler*, München 1967, S. 47 ff.
- 4 Vgl.: KLAUS MOLLENHAUER/C. WOLFGANG MÜLLER: „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht, Heidelberg 1965.
- 5 KLAUS W. DÖRING, a. a. O., S. 9.
- 6 Vgl. KLAUS MOLLENHAUER: *Wissenschaft und Praxis*, in: ders.: *Erziehung und Emanzipation*, München 1968, S. 36 ff.
- 7 W. KLAFFKI, G. M. RÜCKRIEM u. a.: *Funkkolleg Erziehungswissenschaft*, Band 3, Frankfurt 1971, S. 264; vgl. auch den Beitrag von G. Rückriem in diesem Band, S. 109 ff.
- 8 KLAUS MOLLENHAUER: *Erziehung und Emanzipation*, a. a. O., S. 42.
- 9 KLAUS MOLLENHAUER: *Erziehung und Emanzipation*, a. a. O., S. 46.
- 10 HEINRICH ROTH: *Pädagogische Anthropologie*, Band II, *Entwicklung und Erziehung*, Hannover 1971, S. 65.
- 11 Siehe: ILSE DAHMER: *Theorie und Praxis*, in: I. DAHMER/W. KLAFFKI (Hrsg.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche — Erich Weniger*, Weinheim 1968, S. 35 bis 80; W. KLAFFKI, G. M. RÜCKRIEM u. a.: *Funkkolleg Erziehungswissenschaft*, Band 3, a. a. O., S. 173—223.
- 12 W. KLAFFKI, G. M. RÜCKRIEM u. a.: *Funkkolleg Erziehungswissenschaft*, Band 3, a. a. O., S. 184 ff., S. 203 ff.
- 13 G. M. RÜCKRIEM: *Das Verhältnis von Theorie und Praxis im weiteren Sinne*, in: *Funkkolleg Erziehungswissenschaft*, Band 3, a. a. O., S. 203.
- 14 Vgl. dazu: HANS-KARL BECKMANN: *Lehrerseminar-Akademie-Hochschule, Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung*, Weinheim 1968.

- 15 Vgl. Die Beiträge von E. KNITTEL und H. KUNI in diesem Band, S. 97 ff., S. 105 ff.
 - 16 Vgl. den folgenden Beitrag von G.-H. FISCHER: Praxis im Rahmen des Studiums und der Berufseinführung; G.-H. FISCHER hat die entsprechende Literatur aufgearbeitet und ein Modell entwickelt.
 - 17 PAUL HEIMANN: Pädagogische Theorie und „Praktikum“, in: Pädagogik, Berlin/Leipzig, 3. Jg. 1948, S. 307 f.
 - 18 Unter der Leitung der beiden Schulpädagogen (H.-K. BECKMANN und G. PÖPPEL) wurde ein „schulpraktischer Studiengang“ bis zum Praktikum nach dem 3. Sem. in den letzten 6 Semestern entwickelt und erprobt. Konstitutiv dafür sind folgende Bedingungen:
Wechsel zwischen Hospitationen und theoretischer Arbeit in der Hochschule,
Einsatz von „Hilfslehrkräften“ (vorwiegend Hauptseminarleiter der 2. Phase!), die die Gruppen begleiten,
Wechsel zwischen Plenarsitzungen und Gruppenarbeit in der Hochschule.
Die Veranstaltungen bauen sich wie folgt auf:
 1. Semester: Theorie und Praxis päd. Institutionen (einführend, Analyse versch. Institut. vom Kindergarten bis zum Gymnasium)
 2. Semester: Struktur des Unterrichts (analysierend, Teilmomente des Unterrichts, erste theoretische Grundlagen, Einführung in empirische Methoden der Unterrichtsbeobachtung)
 3. Semester: Theorie und Formen der Unterrichtsvorbereitung (experimentell, Einführung in Modelle der Unterrichtsvorbereitung, Erprobung in Gruppen in Parallelklassen nach den Wahlfächern).
- Blockpraktikum: 4 Aufgaben:
Analyse der Schule als Institution, Hospitationen (Altersstufen, Wahlfach), 1 Beobachtungsaufgabe. Unterrichtl. Teilaufträge und eigener Unterricht bis höchstens 12 Wochenstunden in den letzten beiden Wochen des 6wöchigen Praktikums.
In der Diskussion ist zur Zeit, wie Einsichten und Modelle für das weitere Studium im Rahmen des Wahlfachpraktikums nutzbar gemacht werden können.
- 19 Vgl. den Beitrag von F. ROTH in diesem Band: Ein Zentrum für Lehrerbildung und Hochschuldidaktik, S. 187 ff.
 - 20 Vgl. dazu: HANS-KARL BECKMANN: Modell einer Universitätsschule, Grenzen des Praktikums im Aufbau eines von kritischer und instrumentaler Theorie gesteuerten Lehrerverhaltens, in: Westermann Pädagogische Beiträge, Heft 8, 1970, S. 381 ff.

Vorschläge zur Lehrerausbildung im Studienbereich „Praxis im Rahmen des Studiums und der Berufseinführung“

1. Lehr- und Lernprozesse in diesem Studienbereich

In der letzten Phase der Diskussion um die Lehrerausbildung hat sich das Urteil durchgesetzt, daß der Studiengang berufsbezogen sein soll und daß wirksame Anregungen wie Übungen zum ständigen Reflektieren in der Berufspraxis als vierter Studienbereich neben die drei anderen (Grundwissenschaften, Fachwissenschaften, Didaktik) treten sollen. Dieser Studienbereich ist zweifellos der gegebene Integrationskern für das Gesamtstudium und sichert die Berufsbezogenheit aller Theorien der Berufswissenschaften. Daher ist es wichtig, weiterhin zu fragen, wie er in der Struktur des Ausbildungsganges, gegebenenfalls in gestuften Lehr- und Lernprozessen, ausgestaltet werden kann, und ob es danach gerechtfertigt ist, weiterhin am traditionellen zweiphasigen Ausbildungsgang (Studium und Berufseinführung) festzuhalten.

Zu dieser Diskussion sollen nachfolgend einige Beiträge als kritische Anregungen und praktische Vorschläge unter Bezug auf bisherige Stellungnahmen und eigene Versuchserfahrungen gegeben werden. Folgende Perspektiven zur Ausgestaltung des Studienbereichs, jeweils anknüpfend an die vermittelnden Rahmenrichtlinien des Strukturplans des Bildungsrates (29/226), erscheinen von grundsätzlicher Bedeutung:

1.1 „Bestandteile der Ausbildung für alle künftigen Lehrer sind die Beobachtung und Analyse der Schulwirklichkeit während der Ausbildung und eigene Unterrichtsversuche auf der Basis der jeweils gewonnenen Einsichten“ (Strukturplan). Diese Zielsetzung entspricht der ersten und vierten These von KLAFFKI¹) über das „Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis“. Entgegen ROTH-MASKUS (23/54) stellt BECKMANN (2/9) mit Recht fest: „Die Trennung in einen Erkenntnis- und Handlungszusammenhang übersieht, daß auch der Handlungszusammenhang als ein wissenschaftlicher Vorgang begriffen werden muß, der studiert und gelernt werden muß“. Demgemäß müssen von Anfang der Ausbildung an die „Unterrichtsversuche“ mit „Beobachtung und Analyse“ stets so koordiniert werden, daß aus beiden eine „instrumentale und kritische Theorie“ (BECKMANN 2/10) im Bewußtsein des angehenden Lehrers sich bildet, die Routine und Rezeptgläubigkeit hindert und den Prozeß der Besinnung und Entscheidung stetig fördert, vorab im Feld des Didaktischen (CHIOU-STEFFENS, 7/7 ff.). Damit wird die „Schulwirklichkeit“ aus einer Gegebenheit, der man sich fügen muß, zu einer Aufgegebenheit, die man begründet verändern kann. In diesem Sinne wird nach den Richtsätzen der Bundesassistentenkonferenz für die „Integrierte Lehrerausbildung“ die reflektierte Praxis zum „Feld für Beobachtung und Experiment“ mit dem Ziel, „Motivation und Problembewußtsein zu wecken“ (27/30).

1.2 „Nur dadurch kann Theorie wirklich begriffen und Praxis kritisch verstanden und auf Verbesserungsmöglichkeiten hin überprüft werden. Eine solche Verbindung von

Theorie und Praxis wird auch in anderen vergleichbaren Studiengängen gefordert“ (Strukturplan). Hiermit wird Schulpraxis als „Schulmeisterlehre“ für den Berufsanwärter eindeutig im Sinne einer zu überwindenden Tradition abgelehnt. Nicht die Anpassung an den Ist-Zustand von Schule und Unterricht ist die Aufgabe dieses vierten Studienbereichs, sondern die Ausrichtung auf den Soll-Zustand, zumindest auf die „Problem-situationen des Berufsfeldes“ (BECKMANN 2/4). In diesem Sinne²⁾ wird Praxis in der Ausbildung erstens zu einem „Feld für Beobachtung und Experiment für die in der Erziehungswissenschaft gewonnenen Kategorien wie für die in der Fachdidaktik diskutierten Entwürfe“ (BAK 27/30). Zweitens wird Praxis aber auch Übungsbeispiel für das globale Lehr- und Lernziel „Emanzipation“³⁾. Dies wird im Diskussionsentwurf des HKM (9/63) besonders hervorgehoben: „Die Organisation emanzipatorischer Lernprozesse kann nur von einem Lehrer geleistet werden, der selbst in seiner Ausbildung emanzipatorische Lernprozesse durchlaufen hat, die nicht nur als Problem des Inhalts, sondern gerade auch als Problem der Kommunikation begriffen worden sind“. Nicht zuletzt aus diesen Gründen ist es notwendig, daß die Arbeit in diesem Studienbereich von Anfang des Studiums an bis zur Berufsreife auf Projektarbeit, Kooperation und „sensivity training“ nach gruppendynamischen Prinzipien (vgl. MINSEN, 19 u. 20) hin angelegt sein sollte und daß dieser Studienprozeß nicht in zwei „Phasen“ unter zwei verschiedenen Institutionen (Hochschule und Studienseminar) auseinandergerissen werden dürfte.

1.3 So ist es verwunderlich, daß der Strukturplan in konservativer Weise für eine zweiphasige Ausbildung plädiert: „Eine Lehrtätigkeit mit voller Berufsbelastung kann auch dann nicht unmittelbar der Ausbildung folgen, wenn in dieser ersten Phase die Verbindung von Theorie und Praxis erreicht ist. Es muß vielmehr eine Phase der Einführung in den Lehrerberuf bestehen bleiben beziehungsweise geschaffen werden. Dabei soll sich das Prinzip der Verbindung von Theorie und Praxis fortsetzen. Nach einer solchen Erprobungs- und Einführungsphase kann der Lehrer seine volle Berufstätigkeit aufnehmen.“ Man könnte nun dies Plädoyer für eine „Schonzeit“ zwischen Studium und vollem Berufseinsatz — etwa durch Wahrnehmung einer halben Stelle für ein Schuljahr mit berufsbegleitenden Arbeitsgemeinschaften — gelten lassen. Aber nichts spricht sonst dafür (und alles dagegen), diese „Phase“ in herkömmlicher Weise auszubauen, wenn im Studium die oben skizzierten Ziele des vierten Studienbereichs, etwa gestufte Praktika nach dem Vorschlag von BECKMANN (2/11 ff.), erreicht werden. Dabei ist allerdings der positiv zu bewertende Hinweis des Strukturplans zu bedenken: Praktika bedeuten „nicht nur Hospitation und Unterrichtsversuch herkömmlicher Art. Vielmehr können praktische Erfahrungen auch in Verbindung mit psychologischen, soziologischen, politologischen und ähnlichen Übungen gewonnen werden“. Dieser Hinweis sollte noch allgemeiner gefaßt sein. *Die praxisbezogene Arbeit im vierten Studienbereich muß grundsätzlich mit dem Studiengang in den drei anderen Studienbereichen koordiniert, ja integriert werden*⁴⁾. Zu den Prinzipien für diese Koordination und Integration findet man eingehende und begründete Beiträge in den Vorschlägen der BAK zur integrierten Lehrerausbildung (27/30 ff.), die hier im einzelnen nicht referiert zu werden brauchen. Wegweisend ist dabei die Forderung, „Gelegenheit zum Verhaltenstraining für die künftige Unterrichtstätigkeit zu geben“. Dies meint sowohl die Verhaltenssteuerung durch reflektierende Situationsbeobachtung unter leitenden, z. T. kategorialen Prinzipien, als auch die

Verhaltensausrichtung durch sensibilisiertes Bewußtwerden gruppenspezifischer bestimmter Interaktionen auf verschiedenen Ebenen. Diese Ebenen sind gegeben:

- durch die berufliche *Tätigkeit im Unterrichtsprozeß*,
- durch die berufsfeldbestimmte *Einstellung zur Institution Schule*,
- durch die berufsspezifische *Lehrerrolle* mit allen Implikationen.

Daraus ergeben sich drei Arbeitsfelder dieses Studienbereichs.

2. Charakteristik der drei Studienfelder dieses Studienbereichs

Die drei Studienfelder im praxisbezogenen Bereich transformieren die Studienergebnisse aus den Erziehungswissenschaften, den Fachwissenschaften und der Didaktik in drei verschiedenen Perspektiven auf das Berufsfeld: als „Tätigkeit“ im Unterricht, als „Einstellung“ zur Schule und als „Verhalten“ im Rahmen der Lehrerrolle, die sich sowohl in der „Tätigkeit“ wie in der „Einstellung“ widerspiegelt. Nach diesen Zusammenhängen sollen die drei Studienfelder kurz charakterisiert werden.

2.1 H. ROTH hat 1950 das Feld der *Unterrichtstätigkeit* im zentralen Aspekt als „Kunst der rechten Vorbereitung“ (24/127 ff.) beschrieben. Dabei hat er schon deutlich gemacht, daß „Kunst“ hier nicht in herkömmlicher Weise das Wirksamwerden von Improvisation und Intuition bedeuten soll, sondern daß hier, im Zuge einer kategorial gesteuerten Besinnung, Prozesse der „Produktion und Reflexion“ (analog dem Selbstverständnis etwa der modernen bildenden Kunst) zusammenwirken (vgl. OTTO, 8). Für dieses Fundament der Unterrichtstätigkeit haben die Didaktiker inzwischen den Begriff der „Didaktischen Analyse“ geprägt und kategorial auf der Basis einer Wissenschaft vom Unterricht ausgestaltet (vgl. KLAFFKI, 14). Die „Anwendung“ der didaktischen Analyse in konkreten Situationen mit ihren Konstanten und Variablen ist das Zentrum dieses Studienfeldes. Freilich endet dieses Übungsfeld nicht bei der Unterrichtsvorbereitung, sondern erstreckt sich ebenso auf die Durchführung und Nachbesinnung in einem Kreisprozeß, der wieder in weiterführende Vorbereitungen einmündet. Das „Projektieren“ und „Praktizieren“ sind damit rückgekoppelt. *Dieser Rückkopplungsprozeß ist eigentlicher Lehr- und Lerninhalt dieses Studienfeldes in unserem Studienbereich.* Der Ausbildungsgang sollte so geordnet sein, daß das Verfügen über die damit verbundenen geistigen Prozesse und daraus resultierenden Verhaltensweisen zum unverlierbaren und durch Routine unzerstörbaren Magnetfeld in der späteren Berufsausübung werden. Es geht also um das Einüben didaktischer Entscheidungen in jedem Stadium des Unterrichtsprozesses mit dem Überblick über Handlungsalternativen und mit dem Urteil über das Handeln selbst im Faktorenfeld der überschaubaren Konsequenzen. Hierzu haben die Didaktiker mit der Kategorialen Analyse des Unterrichtsprozesses das Rüstzeug bereitgestellt (vgl. BLANKERTZ, 3; KLAFFKI, 14; SCHULZ, 13; NORTHEMANN-OTTO mit Bezug auf HEIMANN, 22). Es fehlt auch nicht an Beiträgen und Untersuchungen über die Frage, wie die Analyse des Unterrichtsprozesses in die Analyse des didaktischen Entscheidungsprozesses umgesetzt werden kann (vgl. z. B. CHIOUT-STEFFENS, 7; DOHMEN u. a. 10 u. 10a; MAIER-PFISTER, 17). Aber es ist zweifellos noch weitere Forschungsarbeit über Struktur und Funktion didaktischer Entscheidungsprozesse not-

wendig, um dieses Studienfeld über die bisherigen Ergebnisse der Didaktik und Unterrichtsforschung hinaus zu untermauern. In diese Richtung zielt zweifellos auch die Forderung von BECKMANN nach einer „instrumentalen Theorie des Unterrichts“ (2.2 ff.). Die darauf aufbauenden Lehr- und Lernprozesse in diesem Studienfeld erfordern kontinuierliche Gruppenarbeit, in der die Methoden des Micro-teaching eingebaut werden sollten. Nur so kann die affektiv belastende Exponiertheit des jeweils Handelnden, die den Lernprozeß — wie so oft in „Lehrproben“ und Lehrprobenbesprechungen — behindern, produktiv durch die Team-Ausrichtung für den didaktischen Lernprozeß fruchtbar gemacht werden. Die Kleinstgruppe in der Zusammenarbeit mit Mentor oder Fachleiter ist für die notwendige gruppendynamische Ausrichtung der hier implizierten Lernvorgänge nur eine unzureichende Vorstufe. Ein Modell für ein Lehrprogramm zu didaktischen Entscheidungsprozessen haben DAUCHER-OTTO-SEITZ (8, 23 ff.) am Beispiel der Kunstdidaktik kürzlich vorgelegt. Es sollte in allgemein-didaktischer Hinsicht überprüft und erweitert werden. Richtungsgebend ist bei diesem Modell die Orientierung an den Sequenzen der didaktischen Entscheidungsprozesse auf der Basis der Analyse des Unterrichtsprozesses. Denn man kann dem Studierenden nicht zumuten, die Ergebnisse der Unterrichtsforschung nur mit Handreichungen für die Problemlösungen bei didaktischen Entscheidungen selbst zu übersetzen. Die hier notwendige „instrumentale Theorie“ im Sinne von Beckmann eröffnet zugleich ein neues Forschungs- und Ausbildungsfeld in der Zusammenarbeit der Allgemeinen Didaktik mit den Fachdidaktiken.

2.2 Die Ausbildung im *Studienfeld „Schule“* begegnet außerdem der Gefahr einer fachspezialistisch eingegengten Berufsauffassung. Daher sollten hier die Teilfelder: Curriculum, Schulstufen und Grundfragen der pädagogischen Situation wie des pädagogischen Kontaktes das Zentrum bilden. Um dieses Zentrum sollte die Ausbildung die weiteren konzentrischen Kreise im sich erweiternden Horizont gruppieren. z. B. Schülermitbestimmung, Kooperation im Kollegium, Einstellung zur Schulverwaltung und ihren Vorschriften, Zusammenarbeit mit den Eltern, Probleme der Schulentwicklung bis hin zu den Problemkreisen von Schule und Gesellschaft überhaupt. Während im Studienfeld „Unterricht“ mehr die Konfrontation und Beherrschung innerer Konflikte wie der Konfliktsituationen im Lehrer-Schüler-Verhältnis den zu erarbeitenden Handlungsspielraum durch Entscheidungsprozesse ausmessen, sind im Studienfeld „Schule“ die äußeren Konflikte maßgeblich. Auch hier ist die Einübung des Denkens in Alternativen und in Konfliktentstehungs- wie Konfliktlösungsmodellen angezeigt. Die bisherigen Entwürfe einer Theorie der Schule werden m. E. der Aufgabe einer „instrumentalen Theorie“ im Sinne von BECKMANN (s. o.) noch nicht voll gerecht. Richtungsgebende Ansätze dazu finden sich im Überblick bei KLAFFI und Mitarbeitern (15), aber auch in Einzelaspekten, z. B. bei FLITNER-SCHUEERL (11), GLÄNZEL (12) und BOLLNOW (5). Der pragmatische Aspekt findet sich vorzüglich bei RUMPF (25 u. 26), ein Konfliktmodell bei BOHNSACK-RÜCKRIEM (4). Spezialfragen des Lehrstils akzentuieren die Befunde bei TAUSCH (30) und, hinsichtlich des Wirksamwerdens der Schularbeit, die Hinweise zu Kreativität in Schule und Unterricht bei MASSIALAS-ZEVIN (18) und MÜHLE-SCHELL (21). Dazu sei das weite Problemfeld der Schulleistung und Leistungsmessung mit hoher Zukunftsbedeutung und vielen gesellschaftlichen Implikationen hier nur am Rande erwähnt. Es versteht sich von selbst, daß auch in diesem Studienfeld nur die Gruppenarbeit den Lernprozeß in der Ausbildung nachhaltig fördern

kann, nicht nur um die Problemfülle zu meistern, sondern auch um die Positionen im Prozeß von Konfliktentstehung und Konfliktlösung nicht bloß als Argumentation vor Augen zu führen. Die Realsituation bietet die Ausbildungsschule. Nun kann aber jede Ausbildungsschule nur einen begrenzten Ausschnitt bieten. Deshalb muß die Forderung von BECKMANN (2) nach einer Modellschule für diesen Studienbereich nachdrücklich unterstützt werden.

2.3 Die in Gruppenprozessen während des Ausbildungsganges erarbeiteten Sachfelder „Unterricht und Schule“ geben jedoch nur den Hintergrund für den Prozeß der Bewußtseinsbildung; im Hinblick auf die *Lehrerrolle* als Ausbildungsziel dieses Studienbereichs. Die sachfeldgerichtete Arbeit sollte ergänzt und zusammengefaßt werden in Übungen, die nach der gruppendynamischen Methodik als sog. T-Gruppen für eine Integration dieser Erkenntnisse sorgen (hierzu vgl. die Anregungen bei BROCHER 6; LUFT 16; MINSEN 19 u. 20; SPANGENBERG 28). Das setzt freilich schulerfahrene und erziehungswissenschaftlich kritisch orientierte Ausbilder voraus, die zugleich mit Theorien und Methoden der Gruppendynamik vertraut sind. Ihre Aufgabe ist auch die Koordinierung der Einzelarbeit in den Gruppen für die vorgenannten Sachfelder. Wenn auch dieses Feld gegenwärtig noch als Zukunftsaufgabe zu betrachten ist, so darf doch diese Integration nicht aus dem Auge verloren werden. Hier liegt die Zentralaufgabe des Studienbereichs. Sie muß im gesamten Studiengang gegenwärtig sein und darf sich keineswegs etwa nur auf eine „zweite Phase“ der Berufseinführung beschränken, da gruppendynamisch gesteuerte Prozesse der Bewußtseinsbildung erfahrungsgemäß eine längere Zeitspanne beanspruchen und kontinuierlich fortgesetzt werden müssen. Daher tritt folgerichtig an die Stelle der beiden Studienphasen (Studium und Berufseinführung) ein mehrfach gestufter, kontinuierlicher Ausbildungsgang, dessen Möglichkeiten abschließend erörtert werden sollten.

3. Hinweis auf fünf Stufen im Studiengang

Das „Modell für eine einphasige Lehrerausbildung“ von BECKMANN (ADLZ, Niedersachsen/4-70/4; vgl. den Beitrag S. 167 ff.) sieht nach je zwei Studiensemestern im „Schulpädagogischen Zentrum“, in der „Universitätsschule“ wie in den Ausbildungsschulen je ein Sozialpraktikum, ein Allgemeines Schulpraktikum, ein Wahlfachpraktikum und Forschungsaufgaben vor. In Anlehnung an dieses Modell ließe sich der Studiengang in unserem Studienbereich mit dem Vorschlag thematischer Veränderungen fünfstufig gliedern.

In jeder der drei charakterisierten Studienfelder (Unterricht, Schule, Lehrerrolle) lassen sich fünf (zweisemestrig) Studienstufen konzipieren. Die erste Stufe sorgt für Erfahrungsbildung im situativ betonten Einstieg. In der zweiten Stufe wird die Rückkoppelung an kategoriale Erkenntnisse aus den anderen Studienbereichen gesichert. Die dritte Stufe führt zum Experimentalstudium des Ausbildungsprozesses. In der vierten Stufe bildet Projektarbeit das Zentrum selbständig werdender, entscheidungsreifer Bewußtseinsbildung, die in der fünften Stufe schließlich zu beratener, aber selbständig durchgeführter Berufsarbeit mit wachsender Unterrichtsverpflichtung hinführt.

Nach diesen Stufen erfolgt im Studienfeld „Unterricht“ die Einführung und das Vertrautwerden bis zur selbständigen Verfügung im Hinblick auf didaktische Entscheidungs-

prozesse. Für die erste Stufe sollten neue Methoden der Unterrichtsbeobachtung und -protokollierung entwickelt werden, aus denen Stadien und Alternativen der didaktischen Entscheidungsprozesse mit Interviews und Alternativerprobung abgelesen und erarbeitet werden können. Dabei wären allgemeindidaktische wie fachbereichs- und stufendidaktische Gesichtspunkte zu berücksichtigen. In der zweiten Stufe kann durch Beobachtung, Protokoll und Erprobung die Sicherheit in der Faktorenkenntnis des Unterrichtsprozesses, hinsichtlich der Auswirkungen auf den Spielraum für didaktische Entscheidungen, vertieft werden. Damit ist der Weg zum Experimentalstudium in der dritten Stufe bereitet. Bis hierher sind besonders die Methoden des Micro-teaching und der Unterrichtsmitschau neben schrittweise eingeführten Ernsterprobungen unterrichtsrichtlichen Handelns zu betonen. In der vierten, nun bereits fach- und stufendidaktisch akzentuierten Stufe kann dann die Projektarbeit in der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtseinheiten folgen, die in der fünften Stufe zur selbständigen Durchführung eines präzisierten Lehrauftrags mit Eigenverantwortung führt.

Im Studienfeld „Schule“ sollte die erste Stufe mit einer Kasuistik der Konflikte unterschiedlicher Perspektiven einsetzen, deren Lösungsspielraum im Ist- und Sollzustand in der zweiten Stufe zu ermitteln wäre. Das ist die Basis für „Planspiele“ in der dritten Stufe, deren Ertrag Forschungsaufgaben in der vierten Stufe im Vergleich der Modellschule mit anderen Ausbildungsschulen bereitstellt. Die fünfte Stufe sollte Gelegenheit zur Überprüfung der Einstellung auf die Institution „Schule“ in den verschiedenen Aspekten und unterschiedlichen Horizonten durch Diskussionen über Berufserfahrungen bieten.

Das Studienfeld „Lehrerrolle“ sollte in jeder Stufe die sachgebundenen Erfahrungen aus den anderen Studienfeldern koordinieren und dadurch konkret in die T-Prozesse der Bewußtseinsbildung einführen. Hier sind die Stufen des Ausbildungsprozesses zugleich Niveaustufen der Bewußtseinsbildung. In den ersten drei Stufen hat das „sensitivity-training“, in den letzten drei Stufen das Kommunikations- und Interaktionstraining den Vorrang, wobei die mittlere der fünf Stufen den Übergang bildet. Einzelheiten des Ausbildungsganges bedürfen noch eingehenderer Erprobungen.

Bis der traditionelle zweiphasige Ausbildungsgang in den prospektiven einphasigen überführt werden kann, entsprechen die ersten drei Stufen dieses Modells dem Studium, die letzten drei Stufen der Berufseinführung. Die dritte Stufe gilt für beide Phasen und bildet damit einen Übergang, bei dessen Gestaltung die Zukunftsentwicklung der einphasigen Lehrerausbildung im Studienbereich „Praxis“ ansetzen kann.

Literaturhinweise

Vorbemerkung:

Im Sinne einer Vorstudie wird nicht beansprucht, daß die nachfolgenden Literaturangaben vollständig sind. Sie sollen lediglich Hinweise auf die angesprochenen Fragen zu diesem Studienbereich geben, z. T. aber auch Veröffentlichungen (z. B. in Nachdrucken und Sammlungen) anzeigen, die sich für die Problemansprache in Lehrveranstaltungen dieses Studienbereichs eignen. Die Zitate und Bezüge im Text sind mit der lfd. Nr./Seitenzahl des nachfolgenden Verzeichnisses vermerkt.

Die Stellungnahmen des Verf. gründen sich auf Modellversuchen im Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien Kassel I, die dieser mit seinen Mitarbeitern in den letzten 3 Jahren durch-

geführt hat. Hierzu vgl. auch die Arbeit des Verf.: Über die pädagogische Situation und den pädagogischen Kontakt = Blick in die Zeit (Festschrift für A. EHRENTREICH) — Ffm (Hirschgraben) 1962, S. 42/46; ferner in der Zeitschr. „Rundgespräch“ 1962/1, S. 21/25.

- 1 H.-K. BECKMANN (Hrsg.): Zur Reform des päd. Studiums und der Lehrerausbildung; Modelle, Versuche, Erfahrungen. Weinheim (Beltz) 1968.
- 2 H.-K. BECKMANN: Modell einer Universitätsschule; Grenzen des Praktikums im Aufbau eines von kritischer und instrumentaler Theorie gesteuerten Lehrverhaltens. WPB 8/70.
- 3 H. BLANKERTZ: Theorien und Modelle der Didaktik. Mnch. (Juventa) 1969.
- 4 F. BOHNSACK, G. M. RÜCKRIEM: Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt; Strukturen und Probleme der Zielsetzung und Eigenständigkeit der Erziehung. Weinheim (Beltz) 1969.
- 5 O. F. BOLLNOW: Die pädagogische Atmosphäre; Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Heidelberg (Quelle/Meyer) 3. Aufl. 1968.
- 6 T. BROCHER: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Westermann Taschenbuch, Braunschweig 1967.
- 7 H. CHIOU, W. STEFFENS: Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung. Ffm (Diesterweg) 1970.
- 8 H. DAUCHER, G. OTTO, R. SEITZ: Lehrprogramm Kunstdidaktik; Anleitungen zur Unterrichtsplanung für Vorschule, Grundschule, Förderstufe. Zeitschr. Kunst und Unterricht, Sonderheft 1971, S. 23—111.
- 9 Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung. Bildungspolitische Informationen, hrsg. v. Hess. Kultusminister 1 A/71 (abgekürzt: HMK).
- 10 G. DOHMEN, F. MAURER (Hrsg.): Unterricht; Aufbau und Kritik. Mnch. (Piper) 1968.
- 10a G. DOHMEN, F. MAURER, W. POPP (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Mnch. (Piper) 1970.
- 11 A. FLITNER, H. SCHEUERL (Hrsg.): Einführung in päd. Sehen und Denken. Mnch. (Piper) 1967.
- 12 H. GLÄNZEL: Lehren als Beruf; eine Berufskunde für Lehrer aller Schularten. Hannover (Schroedel) 1967.
- 13 P. HEIMANN, G. OTTO, W. SCHULZ: Unterricht; Analyse und Planung. Auswahl, Reihe B 1/2 Hannover (Schroedel) 1965.
- 14 W. KLAFFKI: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. Auswahl, Reihe A/1, Hannover (Schroedel), 8. Aufl. 1964.
- 15 W. KLAFFKI (u. Mitarbeiter): Erziehungswissenschaft, 3 Bde. Fischer Bücherei, Funk-Kolleg 7/9, Nr. 6106/8, Ffm. 1970/1.
- 16 J. LUFT: Einführung in die Gruppendynamik. Stuttgart (Klett) 1971.
- 17 H. MAIER, H. J. PFISTER: Die Grundlagen der Unterrichtstheorie und der Unterrichtspraxis. Heidelberg (Quelle/Meyer) 1971.
- 18 B. E. MASSIALAS, J. ZEVI: Kreativität im Unterricht; Unterrichtsbeispiele nach amerikanischen Lerntheorien. Stuttgart (Klett) 1969.
- 19 F. MINNSEN: Gruppendynamik und Lehrerverhalten. Internat. Zeitschrift. f. Erziehungswissenschaften 11, 3, 305/25 (1965).
- 20 F. MINNSEN: Die psychosoziale Dimension des Lehrberufs. Zschr. Gruppendynamik, Forschung und Praxis 1, 1, 50/63 (1970).
- 21 G. MÜHLE, CH. SCHELL (Hrsg.): Kreativität und Schule; Texte. Mchn. (Piper) 1970.
- 22 W. NORTHEMANN, G. OTTO (Hrsg.): Geplante Information; Paul Heimanns didaktisches Konzept: Ansätze, Entwicklungen, Kritik. Weinheim (Beltz) 1969.
- 23 F. ROTH, R. MASKUS: Die Schulwirklichkeit als Studienfeld. Ffm. (Diesterweg) 1970.
- 24 H. ROTH: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover (Schroedel) 1957.
- 25 H. RUMPF: Die administrative Verstörung der Schule. Essen (Neue dtsh. Schule) 1966.
- 26 H. RUMPF: 40 Schultage; Tagebuch eines Studienrats/Schule gesucht; Tagebuch eines Studienrats (2) ... aus einer erfundenen Schule. Westermann Taschenbuch F 10/11, Braunschweig 1966/1968.
- 27 Schriften der Bundesassistentenkonferenz: Die integrierte Lehrerausbildung (abgekürzt BAK). Bonn 1970.

- 28 K. SPANGENBERG: Chancen der Gruppenpädagogik; Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht. Weinheim (Beltz) 1969.
- 29 Strukturplan für das Bildungswesen. Dtsch. Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission v. 13. 2. 1970.
- 30 R. u. A. TAUSCH: Erziehungspsychologie; Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht. Göttingen (Hogrefe) 1963.

Anmerkungen

- 1 (15/III, 177 u. 181) „Theorie und Praxis der Erziehung stehen sich primär nicht als zwei deutlich geschiedene Bereiche menschlicher Tätigkeit gegenüber, sie werden nicht — als vermeintlich zunächst getrennte Betätigungen — erst sekundär miteinander in Beziehung gebracht; vielmehr sind sie ursprünglich in charakteristischer Weise miteinander verschränkt. Aller pädagogischen Praxis liegen immer schon Elemente von Theorie zugrunde, auch wenn die praktizierenden Erzieher sich dessen nicht bewußt sind“.
„Wenn es um eine optimale Ermittlung der tatsächlichen Wirkungen und insbes. der realen Wirkungsmöglichkeiten der pädagogischen Praxis geht, so sind erziehungswissenschaftliche Forschung und Theorie einerseits und eben diese pädagogische Praxis andererseits im Sinne ständiger Wechselwirkung oder besser: im Sinne eines permanenten Rückkoppelungsprozesses aufeinander angewiesen.“
- 2 Vgl. hierzu die 2. und 3. These von KLAFFI über das Verhältnis von Theorie und Praxis (15/III, 179/80): „Zu der kritisch-historischen Aufklärung über die jeweilige geschichtlich vermittelte Gegenwartssituation, die Erziehungswissenschaft der Praxis vermitteln kann, gehört heute zentral die Untersuchung der ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen, Grenzen, Abhängigkeiten und Verflechtungen, die das gegebene Erziehungssystem und die in ihm vollzogenen Unterrichts- und Erziehungsprozesse kennzeichnen. Diese Forschung bezieht sich . . . auch auf die Einflüsse dieser Verhältnisse auf das Bewußtsein der am Erziehungsprozeß beteiligten Menschen — das Bewußtsein der Schüler und Schülergruppen, der Lehrer und Lehrerverbände . . . und der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit.“
- 3 Nach der Interpretation von DAUCHER-OTTO-SEITZ (8/101): „Freisein von der Bestimmung durch andere und anderes, Selbstbestimmung, Bereitsein zu Veränderungsprozessen . . ., sich mit der eigenen Gruppe identisch fühlen, Zustände und Objekte rational analysieren können, sich mit anderen solidarisieren können, Ich-Stärke haben“.
- 4 Gegen eine Konzeption des vierten Studienbereichs (vom Standpunkt des „Praktikers“ aus) im Kontrast zu den anderen Studienbereichen (vom „Theoretiker“ aus) führt BECKMANN einleuchtend an (2/2): „Die Theorien der wissenschaftlichen Pädagogik waren und sind allgemein, so unverbindlich, daß sie nicht in der Lage waren, pädagogisches Handeln in der Schule zu beeinflussen und zu verändern. Umgekehrt sind die Erfahrungen der Praktiker so subjektiv und punktuell, daß sie nicht den Anspruch der Gültigkeit von allgemeinen Sätzen erheben können.“ Danach muß in der Konzeption des vierten Studienbereichs darauf geachtet werden, daß der Berufsanwärter nicht der Rezeptpädagogik des Nur-Praktikers ausgeliefert werden darf.

FRIEDRICH ROTH:

Ein Zentrum für Lehrerbildung und Hochschuldidaktik

Zur Konzeption des Didaktischen Zentrums

In Hessen wurde mit dem Universitätsgesetz vom 12. 5. 1970 eine Entwicklung abgeschlossen, die von den ersten Anläufen der 50er Jahre an mit einer Reihe schrittweise weiterführender Gesetze und Verordnungen schließlich den Weg freimachte, der nunmehr den Allroundlehrer der Volksschule und den Fachlehrer der höheren Schule zum *Stufenlehrer mit fachlichem Schwerpunkt* zusammenführen soll.

Ausbildungsgrundlage für die damit postulierte einheitliche Berufsqualifikation ist die am zukünftigen Aufgabenbereich orientierte ausgewogene Verbindung der Studienkomponenten Fachwissenschaft — Fachdidaktik — Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft und ihre inhaltliche und methodische Konzentration in der Auseinandersetzung mit der beruflichen Praxis.

An dieser Aufgabe werden sich 14 von den insgesamt 20 Fachbereichen der Frankfurter Universität unmittelbar beteiligen. Mit dieser fachspezifisch differenzierten Einordnung der Lehrerbildung in die Universität, für die sich Hessen entschieden hat, entstehen Integrationsprobleme auf drei Ebenen:

- a) auf der Ebene der Fachbereiche
die Realisierung eines an der Studiendauer orientierten, inter- und intradisziplinär ausgewogenen Gesamtangebots der Studieninhalte der Grund- und Fachausbildung für die verschiedenen Schulstufen, in dem die einheitliche Konzeption wissenschaftlicher Lehrerbildung zum Ausdruck kommt;
- b) auf der Ebene Hochschule — Berufspraxis
die Einbeziehung der den erstrebten Lehrämtern zugeordneten Schul- und Unterrichtspraxis in die Gegenstandsbereiche von Lehre, Forschung und Ausbildung in ihren grundwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekten durch Berufsfeldstudien und experimentelle Praxisvorhaben;
- c) auf der Ebene der lehramtsbezogenen Studienbereiche
die Ermöglichung einer wissenschaftssystematisch und arbeitsorganisatorisch optimalen Verbindung der Fächer und Schwerpunkte im lehramtsbezogenen Studienprogramm des einzelnen Studenten — das sich in der Regel auf 5 Fachbereiche erstreckt — durch thematisch und raum-zeitlich koordinierte Lehrorganisation sowie zentrale Berufsfeldinformation und Studienberatung.

Das Gelingen dieser *mehrdimensionalen Integration* würde zugleich bedeuten, daß den in der fachspezifischen Aufgliederung liegenden Gefahren der Desintegration und Desorientierung konstruktiv begegnet und die zunehmende Entfremdung von der Praxis in beiden Strängen der bisherigen Lehrerbildung aufgehoben wird. Mit der Aufhebung dieser Entfremdung, die im „philologischen“ Bereich vom Ansatz her bestand,

im „pädagogischen“ mehr transitorisch bedingt, sich im Prozeß der oft disfunktionalen Universitätsannäherung vollzog, könnte die Grundlage für ein in der Vielfalt einheitliches, berufsfeldbezogenes Wissenschaftsverständnis und für konsistente praxisrelevante wissenschaftliche Ausbildung geschaffen werden.

Für den Erfolg dieses vor uns liegenden längeren Prozesses wird es entscheidend sein, ob die Verschränkung von Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft durch die Fachdidaktiken — nach welchen institutionellen Regelungen auch immer — gelingt.

Bei der Lösung der Aufgaben, die der Fachdidaktik dabei gestellt werden —

- *Lehre und Forschung in der Didaktik des Unterrichtsfaches für alle Schulstufen*
- *Vorbereitung, Beratung und Auswertung der schul- und unterrichtspraktischen Fachstudien und praxisbezogenen Forschungsprojekte*
- *Maßgebliche Beteiligung an der Entwicklung von Lehrstrukturen, Studienorganisation und Unterrichtsmethoden im Fachbereich*
- *Mitarbeit an Einrichtungen und fachlichen Veranstaltungen zur beruflichen Fortbildung und Kontaktstudien* —

ist zu bedenken,

1. daß in einer voll in die Universität integrierten Lehrerbildung Didaktik nicht „neben“ der Fachwissenschaft betrieben werden kann, lediglich auf die Aufgabe beschränkt, die „gesicherten“ Ergebnisse der Fachwissenschaften Schülern verfügbar zu machen,
2. daß nicht, umgekehrt, die Fachwissenschaft — da ja nun eine Spezialinstitution vorhanden ist, die sich der Vermittlung und Verwertung der Fachwissenschaft in Schule und Gesellschaft verantwortlich annimmt — vom Praxisbezug entlastet, sich nun erst recht in die Bereiche „reiner“ Wissenschaftlichkeit zurückziehen kann.

Die enge Verbindung Fachdidaktik — Fachwissenschaft stellt beide vor neue Aufgaben:

1. Die Fachdidaktik ist aufgefordert, die ihr gestellten Aufgaben in unmittelbarer Verbindung mit den Problemen der Lehre und Forschung der Fachwissenschaft zu lösen;
2. die Fachwissenschaft steht vor der Notwendigkeit, und zwar aus eigenen wissenschaftsdidakt. Bedürfnissen, Curricula und Lehrprozesse in enger Verbindung — über ihre Fachdidaktik, die in diesem Bezug eine *Brückenfunktion* erhält — mit den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften zu entwickeln.

Die Frage stellt sich somit konkret:

Wie ist angesichts der fachlichen Differenzierung in Orientierung an den zukünftigen integrativen Formen des Schulwesens die Einheit einer berufsfeldbezogenen wissenschaftlichen Ausbildung zu gewährleisten? Wie können die gemeinsamen Aufgaben der wissenschaftlichen Berufsvorbereitung durch inhaltliche und lehrorganisatorische Planung der verschiedenen Fachbereiche wahrgenommen werden?

Die Fachbereichslösung stellt also zwingend die Frage nach der „kompensatorischen“ Zusammenarbeit der Teilbereiche unter allgemeinen gesellschafts-, erziehungs-, schul- und unterrichtswissenschaftlichen Aspekten.

Diese auf die Schuldidaktik gerichtete und auf Wissenschaftsdidaktik bezogene hochschuldidaktische Aufgabe kann (auch beim Gelingen eines integrierten fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Studiums) nicht isoliert in den Fachbereichen gelöst, sie kann auch nicht einfach der mehr oder weniger vom Gutdünken und mancherlei Zufälligkeiten abhängigen — bisher doch i. a. wenig effektiven — „interdisziplinären Zusammenarbeit“ überlassen werden.

Diese Aufgabe muß vielmehr institutionalisiert, „auf Dauer gestellt“, werden. Dazu ist die Einrichtung einer Integrations- und Koordinationsstelle zur Begründung und Sicherung der genannten Brückenfunktion der Didaktik erforderlich; ein „Didaktisches Zentrum“ zur Planung, Durchführung und Auswertung der didaktischen Studien und Forschungen im Zusammenhang von Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften. Funktional gesehen bildet es die sachnotwendige Ergänzung zur fachlichen Aufgliederung des didaktisch-erziehungswissenschaftlichen Gegenstandsfeldes gemäß der hochschulorganisatorischen Primärstruktur der Fachbereiche.

Dieser hochschuldidaktische Aspekt integrierter Lehrerbildung sollte aber nicht auf lehramtsbezogene Wissenschaftsfelder beschränkt und von den anderen Fachbereichen abgetrennt werden. Wenn man den für die zukünftige Bildungsorganisation unserer Gesellschaft strukturprägenden Stufengedanken konsequent verwirklicht, erhält die Hochschuldidaktik einen Stellenwert im Zusammenhang von Vorschulstufe — Primarstufe — Sekundarstufe I/II und Tertiärstufe, dessen Realisierung abhängig ist von dem, was auf den vorausgehenden Stufen geschehen ist. Dies hängt umgekehrt — hier liegt ein Hauptargument für die Dringlichkeit der Reform der Lehrerbildung — wesentlich von einem nach modernen hochschuldidaktischen Erkenntnissen angelegten Studium der Lehrer ab.

Diese Lösung hochschuldidaktischer Fragen in der Lehrerbildung schafft also einerseits schuldidaktische und -pädagogische Grundlagen für die Studien in allen Fachbereichen, andererseits steht sie in unmittelbarem Problem- und Arbeitszusammenhang mit allen Bereichen dieser tertiären Stufe.

Es wird also im Zuge der Verwirklichung der „integrierten Lehrerbildung“ von den schulstufenbezogenen Fachdidaktiken ein entscheidender Einfluß auf die Entwicklung der Didaktik der „Hochschulstufe“ erwartet werden dürfen. In diesem übergreifenden Stufenzusammenhang, in dem die beiden Bereiche — Wissenschaft und Hochschuldidaktik einerseits, schulstufenbezogene Didaktiken und Schulwissenschaft andererseits — stehen, sehen wir den Rechtsgrund für das in Frankfurt entwickelte Modell des Didaktischen Zentrums. Es hat seinen schwerpunktmäßigen Ansatz in der Lehrerbildung, ihren spezifischen situationsbedingten Problemen und Aufgaben. Damit wird aber nicht eine neue pädagogische „Eigenwelt“ intra muros impliziert, sondern — auf Grund des übergreifenden didaktischen Problemzusammenhangs, der sich vertikal in Stufenbezügen und horizontal in Gegenstandsbereichen aktualisiert — eine von der Sache her notwendige, an den Zukunftsplänen der Hochschule orientierte umfassende Wissenschafts- und Hochschuldidaktik als selbstverständlich statuiert.

Organisationsstruktur

In der Breite dieser dualen Funktionsbestimmung — allgemeine Hochschuldidaktik und spezielle Hochschuldidaktik der Lehrerbildung — ergeben sich für das Zentrum folgende übergreifende Aufgaben:

1. „Service“ für Fachbereiche, Betriebseinheiten, Arbeitsgruppen und zentrale Ausschüsse der Universität bei Lehre, Forschung, Studienorganisation, Curriculum-revision, Aufbau von Informations- und Beratungssystemen, Hochschulplanung und -entwicklung
2. *Koordination* übergreifender Arbeitsvorhaben von Fachbereichen, zugeordneten Praxisbereichen und Einrichtungen beruflicher Fortbildung. Unterstützung von Projekten der Fachbereiche oder außeruniversitären Stellen durch Beratung oder Mitarbeit
3. *Forschung und Entwicklung* in zentral wahrzunehmenden oder auf die eigenen Aufgabenschwerpunkte des Zentrums bezogenen Problemgebiete in enger Verbindung mit Fachbereichen und Berufsfeldern. Information und interdisziplinäre Auswertung der Ergebnisse
4. *Erfahrungsaustausch und Zusammenarbeit* mit außeruniversitären zentralen und regionalen Einrichtungen der beruflichen Fortbildung des mediendidaktischen Dienstes der Schul- und Unterrichtswissenschaft und der Hochschuldidaktik.

Dabei sind also die *beiden zentralen Aufgaben*, die nach manchen Vorstellungen und Ansätzen getrennt institutionalisiert werden sollen, gemäß der Grundkonzeption *institutionell vereinigt* und organisatorisch-funktional verschränkt:

„Arbeitsbereich I Schul- und Unterrichtswissenschaft“ und „Arbeitsbereich II Wissenschafts- und Hochschuldidaktik“ arbeiten durch ihre Arbeitsstellen und Konferenzen eng zusammen, unterstützt von den gemeinsamen Einrichtungen des Zentrums: Zentralstelle für Information, Planung, Dokumentation — Bibliothek — Verwaltung; besonders auch von den Referaten und der zentralen Konferenz (s. Organisations-schema).

Im *Arbeitsbereich Schul- und Unterrichtswissenschaft* (Lehrerbildung) werden die besonderen Probleme wissenschaftlicher Lehre und Forschung behandelt, die durch fachspezifische Integration der Didaktiken, Stufenbezug, intendierte Veränderung des Theorie-Praxis-Verhältnisses sowie erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich begründete Professionalisierung des Lehrerberufes entstehen.

Für eine erfolgreiche Tätigkeit der Arbeitsstellen dieses Arbeitsbereiches wird es wichtig sein, daß sie in lebendiger Kommunikation auf allen Ebenen der Zusammenarbeit funktionsgerecht beteiligt sind und zwar

- zwischen den Arbeitsgruppen innerhalb eines Fachbereichs (Verschränkung Fachwissenschaft — Fachdidaktik)
- zwischen den „benachbarten“ Fachbereichen (z. B. dem naturwissenschaftlich bestimmten Lernbereich zugeordneten Fachdidaktiken)
- zwischen den Fachbereichen, die übergreifende pädagogisch-anthropologische,

- gesellschafts- oder fachwissenschaftliche Probleme zu lösen haben
- zwischen allen an der Lehrerbildung beteiligten Fachbereichen bei der Lösung allgemeiner Probleme und bei der Durchführung gemeinsamer Projekte innerhalb und außerhalb der Universität.

Die über die besonderen Aufgaben der Lehrerbildung hinausgehenden allgemeinen, der Universität im ganzen zugeordneten Aufgaben des Didaktischen Zentrums — die Entwicklung und Verwirklichung einer umfassenden interdisziplinären Hochschuldidaktik — werden im *Arbeitsbereich Wissenschafts- und Hochschuldidaktik* wahrgenommen. Hier werden die allgemeinen Probleme wissenschaftlicher Lehre und Forschung behandelt, die durch den Wandel der Arbeits- und Qualifikationsverfahren in Studium und Weiterbildung und die Reform von Studienzielen und -inhalten entstehen.

Zugleich wird in besonderer Weise die Reform der Lehrerbildung unterstützt. Durch Erfahrungsaustausch und Bereitstellung empirisch gesicherter Erkenntnisse, durch Information und gemeinsame Projektarbeit kann dieser Arbeitsbereich einen wesentlichen Beitrag zu den schuldidaktischen Studien leisten. Dabei wird er zugleich wesentliche Anregungen und Hilfen zur Lösung der eigenen Aufgaben erhalten.

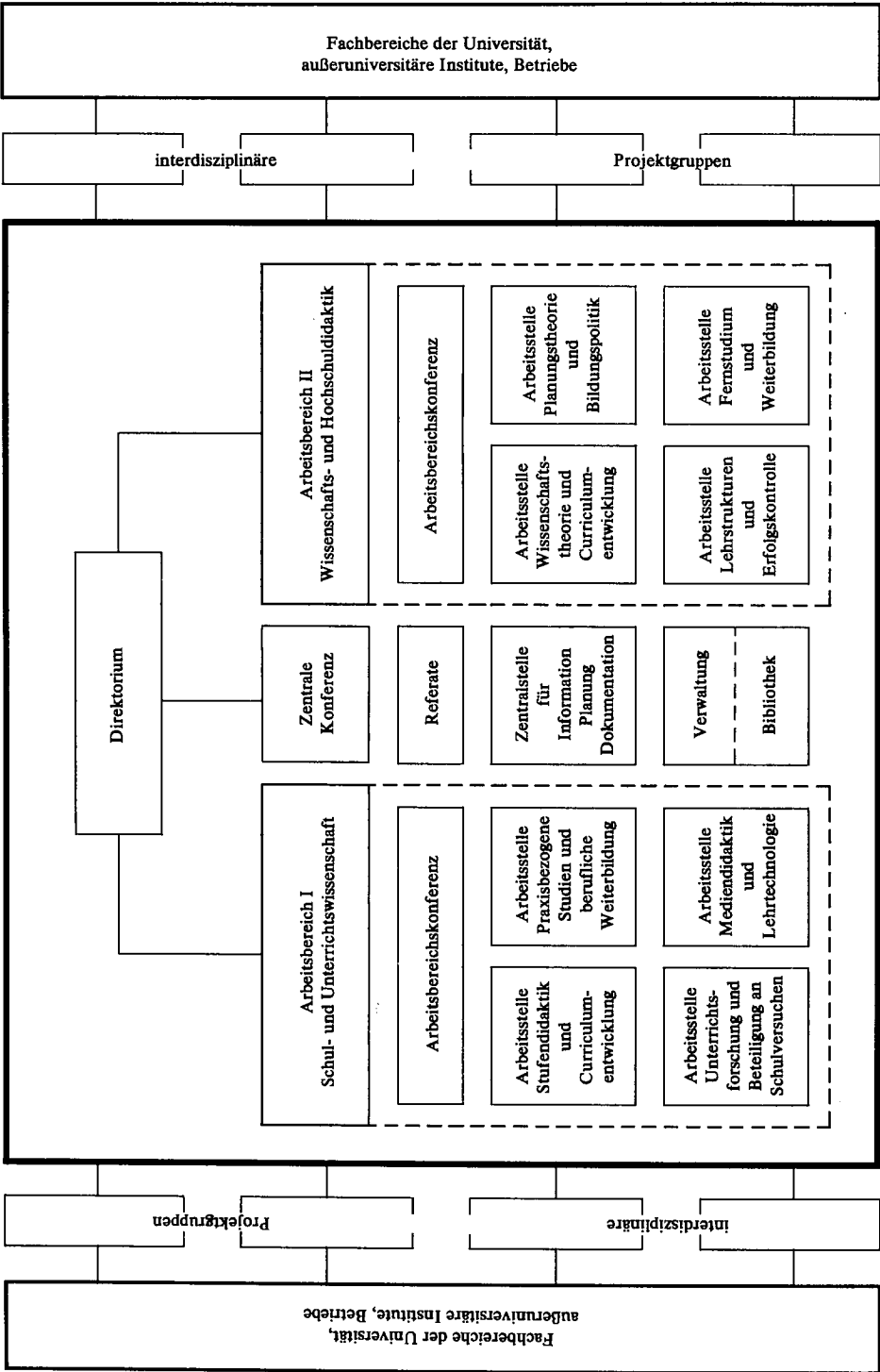
In Verbindung mit den Fachbereichen, den ständigen zentralen Ausschüssen der Universität und dem Landeshochschulverband wird sich das Zentrum durch den Arbeitsbereich II an der Entwicklung von Studiengängen, Lehrorganisationen und Unterrichtsmethoden, übergreifenden Lehrprogrammen, Fernstudien im Medienverbund und Kontaktstudien beteiligen.

Bei der Einrichtung der Arbeitsbereiche und Arbeitsstellen wurde von den Funktionen ausgegangen, die das Zentrum im Rahmen der Lehrerbildung und für den Lehr-, Forschungs- und Studienbetrieb der Hochschule hat. In seinen Organisationsformen und Entscheidungsprozessen muß die prinzipielle Einheit in Ziel- und Inhaltsbestimmung gesichert und zugleich eine elastische Gliederung der Arbeitsstellen nach Schwerpunkten in Theorie, Forschung und Praxisbezug gewährleistet sein. Das heißt zugleich, daß sich das Zentrum für vorschul-, schul- und hochschuldidaktische Fragestellungen und Forschungsansätze der Fachbereiche — auch im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen — offenhalten muß.

In den Arbeitsbereichskonferenzen werden die Aufgaben und Projekte der Arbeitsstellen eines Arbeitsbereiches koordiniert. Alle Mitarbeiter an Projekten eines Arbeitsbereiches, auch solche aus außeruniversitären Bereichen (Schulen, Studienseminare, Lehrerfortbildung u. a.) haben Mitsprache- und Mitentscheidungsrecht. Die Arbeitsbereichskonferenz koordiniert die Organisations- und Verwaltungsaufgaben der Arbeitsstellen und plant die weitere Entwicklung des Arbeitsbereiches.

Die zentrale Konferenz behandelt sinngemäß — unter Einbeziehung der Referate und zentralen Funktionsbereiche — die übergreifenden und allgemeinen Angelegenheiten des Zentrums. Ihr wird eine besondere arbeitsbegleitende, kritisch-auswertende und — in Verbindung mit den zentralen Gremien — entwickelnd-planende Funktion zukommen. Ihre Zusammensetzung ist entsprechend zu regeln.

Die Referate — aus der Abteilung für Erziehungswissenschaften übergeleitet oder neuen Aufgaben zugeordnet — nehmen übergreifende Sonderaufgaben des Zentrums wahr oder vertreten eine didaktische Fächergruppe (Lernbereiche der Schulen). Die Mit-



arbeit der Referate wird besonders auch in den Konferenzen des Zentrums, in denen Planung, Aufbau, Arbeitsergebnisse und Entwicklungsperspektiven fortlaufend zur Diskussion und kritischen Bewertung stehen, ihren Niederschlag finden. Zugleich nimmt jedes Referat die Verbindung mit einem Fachbereich, einer Gruppe von Fachbereichen, oder bestimmten außeruniversitären Institutionen wahr und macht dort — als Anwalt beider Partner — durch Information, Erfahrungs- und Gedankenaustausch, in gegenseitiger Beratung und Anregung — Aufgabe und Arbeit des Zentrums bewußt, zeigt Möglichkeiten und Ansätze zur Inanspruchnahme seiner Einrichtungen und fördert eine für beide Teile produktive Zusammenarbeit. — Das könnte besonders dann zum Erfolg führen, wenn die Fachbereiche und auch die außeruniversitären Stellen ihrerseits Angehörige mit der Wahrnehmung der Kontakte zum Zentrum beauftragen. Die Referate dienen somit nach innen der *Integration*, Beratung und Unterstützung der differenzierten Arbeitsbereiche des Zentrums, nach außen der *Koordination* von Planung und Arbeit des Zentrums mit den verschiedenen Institutionen innerhalb und außerhalb der Hochschule.

Dadurch können optimale Voraussetzungen für eine wirksame personale Verklammerung und lebendige Verbindung des Zentrums mit den Fachbereichen und anderen kooperierenden Institutionen innerhalb und außerhalb der Hochschule geschaffen werden.

Referate

Bauplanung, Raum- und Einrichtungsangelegenheiten, Haushalt, Personalstellen und Sachmittel, Beschaffung, Rechtsfragen im Bereich Hochschule — Schule, Satzung, Geschäftsordnung. Verbindung mit zentralen Instituten der Hochschuldidaktik und Bildungsforschung. Auslandsbeziehungen, Austausch im erziehungswissenschaftlich-didaktischen Bereich.

Weltkundlich — politischer Lernbereich
Wirtschaftskundliche Unterrichtsgebiete
Neusprachliche Unterrichtsgebiete
Mathematisch-naturwissenschaftlicher Lernbereich
Künstlerisch-technische Gebiete.

Angelegenheiten der Grundwissenschaftlichen Ausbildung. Praxisorientierte Studien und schulpraktische Forschung — Verbindung zu Schulen, Studienseminaren, Fortbildungsinstituten. Programmierter Unterricht, Lehrobjektivierung — Verbindung mit dem Bildungstechnologischen Zentrum.
Bibliothekswesen auf den verschiedenen Bildungsstufen — Verbindung zur Zentralen Beratungsstelle für das Schulbibliothekswesen.
Angelegenheiten der Unterrichts- und Berufsfeldforschung — Verbindung mit einschlägigen Stellen.

Das Direktorium plant den Ausbau — aufbauend auf den Vorarbeiten der Planungsgruppe — und leitet Geschäfte des Zentrums, koordiniert die Arbeitsprogramme der Arbeitsbereiche und legt die Grundsätze der Arbeit und der allgemeinen Entwicklung des Zentrums fest. Es koordiniert die Arbeit des Zentrums mit den Aufgaben und Rahmenbedingungen der zentralen universitären Gremien, deren Kompetenz bei Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung immer zu beachten ist. Zugleich nimmt es die Be-

ratung- und Gutachterfunktion für die Ständigen Ausschüsse — insbesondere für den Ausschuß für Lehr- und Studienangelegenheiten — wahr. Das Direktorium setzt sich nach dem Hessischen Universitätsgesetz aus den im Zentrum tätigen Hochschullehrern und drei vom Konvent zu wählenden Gruppenvertretern zusammen.

Aspekte des Aufbaus

Selbstverständlich werden diese in vielen Diskussionen konzipierten Aufgaben in den für das kommende Jahrzehnt vorgesehenen Aufbaustufen zu erproben, ggf. zu modifizieren, erweitern, jedenfalls auf die Bedingungen und Bedürfnisse von Lehre, Forschung und Studium flexibel einzustellen sein.

Dies gilt besonders für die vielfältig anzulegende Projektarbeit als der Rationalisierungsform des experimentellen Kontakts mit der Praxis, — interdisziplinäre Studienprojekte (Fachbereiche — Zentrum); berufsfeldbezogene Studienprojekte (Fachbereiche — Zentrum — Praxisbereiche) —. „Theoriegesteuertes, empirisch kontrolliertes Lehren ist eine Integrationsleistung, die vorzugsweise im forschenden Lernen von Projektgruppen, in denen Erziehungs-, Sozial- und Fachwissenschaftler das Zusammenwirken und den Praxisbezug ihrer Disziplinen zum Forschungsgegenstand machen, entwickelt werden kann.“²⁾

Einen wesentlichen Anreiz und studienmethodische Hilfe bei der „Aufhebung“ der erwähnten Praxisentfremdung, die eine Reform aller bisherigen Formen der Praxisbegegnung bedeutet und zugleich auch Unterstützung und Entlastung der Fachbereiche — versprechen wir uns von dem voraussichtlich 1973 verfügbaren mediendidaktischen und lehrtechnologischen Instrumentarium. Es soll dazu beitragen, daß in der Projektarbeit und im Studium überhaupt vor allem drei wesentliche Motive der Lehrerbildungsreform zum Tragen kommen:

1. *Stufenorientierung* der Studien besonders im Hinblick auf die Curriculumentwicklung und Unterrichtsreform in ständiger Arbeitsverbindung mit Schulen, Vorbereitungsdienst (2. Phase), Weiterbildung (berufl. Fortbildung, Kontaktstudien, Erwachsenenbildung).
2. *Praxisorientierung* der Studien im Sinne eines empirisch-experimentell bestimmten kritischen Verhältnisses zur Realisierung der einschlägigen Berufsfelder und ihren aktuellen Problemen.
3. *Medienorientierung* der Studien durch konstruktiv-kritische Anwendung moderner technischer Mittler und Informationssysteme im Zusammenhang mit der Revision der Lehrmethoden und der Entwicklung der Fernstudien im Medienverbund.

Dabei sind neue Wege einer intensiven Zusammenarbeit mit Vertretern der Schule und der Lehrerfortbildung zu entwickeln. Diese Verbindung nach außen und die Mitwirkung bei der Schulreform (Entwicklung der Gesamtschule) werden ein spezifisches Merkmal der Arbeit des Zentrums sein.

In den Projekten der Fachbereiche können deren Mitglieder gemeinsam mit ständigen oder vorübergehenden Mitgliedern der Arbeitsstellen und ggf. Teilnehmer aus Schulen und anderen außeruniversitären Institutionen an Problemen der Schul- und Hoch-

schuldidaktik zusammenarbeiten. Daneben werden eigene Projekte des Zentrums mit ihren unmittelbaren Auswirkungen und Ergebnissen in die Arbeit der Fachbereiche einfließen oder dem Service des Zentrums für die Fachbereiche und die zentralen universitären Gremien dienen.

Mit der praxisbegleitenden Projektforschung, in der besonders die funktionale Offenheit des Zentrums im Kooperationsfeld Fachbereiche — Zentrum — Berufsbereiche zum Ausdruck kommen soll, werden immanent auch Funktionen der Lehre und der studienrelevanten Qualifizierung erfüllt.

Neben den ständigen Mitgliedern können dem Zentrum Mitarbeiter auf Zeit entweder aus den Fachbereichen oder aus Berufsbereichen (z. B. Päd. Mitarbeiter und abgeordnete Lehrer) zur Verfügung gestellt werden. Alle an didaktischer Forschung und Lehre beteiligten Universitätsangehörigen gehören dem Didaktischen Zentrum als beratende Mitglieder an und können sich grundsätzlich an der Entwicklung des hochschul- und schuldidaktischen Gesamtprogramms beteiligen.

Zur Erfüllung seiner Aufgaben braucht das Zentrum einen eigenen Haushalt und einen eigenen Stellenplan. Diese Forderung ist in Frankfurt im wesentlichen durch die Beschlüsse der zentralen Gremien, die Entscheidung des Präsidenten und die Zustimmung des Ministers — außerdem auch durch die laufenden Planungen und Maßnahmen des Bauamtes — gesichert.

Die Zuweisung von Einrichtungen, Sachmitteln und Personalstellen erfolgt durch die zuständigen zentralen Organe der Universität.

Außer Pädagogischen Mitarbeitern, wissenschaftlichen Bediensteten, Büro- und Bibliotheksangestellten arbeiten im Didaktischen Zentrum Hochschullehrer, die jeweils zugleich einem Fachbereich angehören, neben- oder hauptamtlich mit. Eine möglichst vielseitige Beteiligung der Fachbereiche durch diese im Zentrum tätigen Hochschullehrer ist im Interesse einer effektiven Arbeitsverbindung erwünscht. Die Stellen werden zentral zugewiesen, vom Präsidenten für das Zentrum ausgeschrieben und unter Mitwirkung der einschlägigen Fachbereiche besetzt. Zudem können Lehrer und Pädagogische Mitarbeiter mit jeweiliger Zustimmung des Kultusministers in das Zentrum abgeordnet werden.

Die Zusammenarbeit mit dem Landeshochschulverband — im Hinblick auf Abstimmung von Studiengängen, Entwicklung übergreifender Lehr- und Forschungsprogramme und Förderung des Fernstudiums, der Hochschuldidaktik und des Kontaktstudiums — ist im Interesse einer umfassend orientierten Weiterentwicklung erforderlich.

Hessisches Hochschul- und Universitätsgesetz, Universitätssatzung und die zur Diskussion stehende Neuordnung der Lehrerbildung bilden die politisch-rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen für den Aufbau und die Arbeit des Didaktischen Zentrums.

„Wenn es in den nächsten Jahren darum geht, die Vermittlung neuer Qualifikationen für den künftigen Lehrer im Sinne seiner Professionalität über eine Veränderung der Ausbildung sicherzustellen, dann ist damit vor allem die Aufgabe einer Revision der Hochschuldidaktik in Wechselwirkung mit der Entwicklung der Wissenschaftsdidaktik und der Entwicklung des Curriculum der Schule gestellt. In engem Zusammenhang damit stehen die notwendigen Veränderungen der Hochschulorganisation, die entscheidenden Einfluß auf die Organisation der Lehr- und Lernprozesse innerhalb und außerhalb der Hochschule haben wird“.

Anmerkungen

- 1 Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, Empfehlung zur Errichtung von interdisziplinären Hochschuldidaktikzentren bei den Universitäten zur Gesamtproblematik Blickpunkt Hochschuldidaktik fortl. Hefte; die Veröffentlichungen von WRK, KMK, Deutscher Bildungsrat, Wissenschaftsrat, Konferenz Pädagogischer Hochschulen, BAK, GEW u. a.
Im besonderen:
W. RICHTER, Didaktik als Aufgabe der Universität; Gutachten und Studien der Bildungskommission. Nr. 8. Stuttgart 1969.
L. HUBER: Kann man Hochschuldidaktik „institutionalisieren“? Blickpunkt Hochschuldidaktik 5 Hbg. 1969.
O. HERZ, L. HUBER, M. WALTHER (Hrsg.): Organisationsmodelle der Hochschuldidaktik. Blickpunkt HD 9, Hbg. 1970.
F. ROTH: „Lehrerbildung als Aufgabe der Universität“ vom 28. 5. 1970, Maschinenskript (vom Büro der AfE, Frankfurt, Sophienstraße 1—3, zu beziehen) —
— Zum hessischen Modell der Lehrerbildung, Hess. Lehrerzeitung Nr. 11/1970.
— Wozu ein Didaktisches Zentrum?
— Uni-Report Frankfurt Nr. 4/1971.
E. BECKER: Modelle Integrierter Lehrerbildung, in Studentischer Politik 2/1971.
- 2 FU — Reform 1, S. 5.
- 3 Bildungspolitische Information des Hess. KM — 1 A/71, S. 13.

Besprechungen

Hans-Karl Beckmann: *Lehrerseminar Akademie Hochschule — Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung. Mit einem Beiheft über die Ausbildung der Volksschullehrer in den Ländern der BRD.* Göttinger Studien zur Pädagogik, Neue Folge Band 14. J. Beltz, Weinheim und Berlin, 1968. 313 S., Beiheft (2. verb. Aufl., 63 S.), brosch. DM 46,—.

Vom Ende der Volksschullehrerbildung zu sprechen, scheint bei optimistischer Beurteilung ihrer gegenwärtigen Lage vieles für sich zu haben. Eine ‚integrierte‘ Ausbildung für Lehrer aller Schularten und -stufen ist die Zielvorstellung wichtiger Reformversuche in verschiedenen Bundesländern. Dabei stellt sich das Verhältnis von Theorie und Praxis als ein zentrales, außerordentlich schwieriges Ausbildungsproblem dar. Neben traditionellen Lösungsmethoden aus dem Bereich der Volksschul- oder Gymnasiallehrerbildung werden unter dem Stichwort ‚einphasige Lehrerbildung‘ auch neue Formen diskutiert. Es setzt sich offenbar immer stärker der Gedanke durch, daß Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung nicht additiv, sondern nur ineinander verschränkt zu verstehen und zu verwirklichen sind. Damit ist jedoch nur eine Perspektive eröffnet, die eine Vielzahl von Aufgaben und ungelösten Fragen bereithält.

Das Buch von H.-K. BECKMANN erweist sich als höchst aktuell, weil es diesen Problemkreis in drei für die Volksschullehrerausbildung grundlegend gewesenen Epochen untersucht. Das Bemühen um Aufklärung und Deutung geschichtlicher Vorgänge ist auf die gegenwärtige Situation bezogen. Die Kernfrage der Arbeit lautet: „Wie ist die pädagogische Ausbildung des Volksschullehrers zu gestalten, daß die im Studium gewonnenen pädagogischen Einsichten in die Praxis hineinwirken und dort durchgehalten werden können?“ (S. 14)

Das Seminar des 19. Jahrhunderts, die Akademien und Universitätslösungen der Weimarer Zeit sowie die Pädagogischen Hochschulen der Nachkriegsepoche stellen die Institutionen dar, die als die Ergebnisse politischer und pädagogischer Tendenzen der Zeit begriffen werden.

Jeder der drei Teile der Arbeit zeigt folgende Gliederung: zunächst wird gezeigt, „wie in dem betreffenden Zeitabschnitt von repräsentativen wissenschaftlichen Pädagogen das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erziehung gesehen wird“ (S. 16). Das zweite Kapitel befaßt sich jeweils mit den Beiträgen bedeutender Theoretiker der Lehrerausbildung. „Jeweils im dritten und vierten Kapitel der drei Teile wird nach der praktischen Auswirkung der theoretischen Einsichten in der Lehrerausbildung gefragt; damit bleibt die Untersuchung nicht bei der Darstellung der theoretischen Modelle und Ideen stehen, sondern verläßt die historisch-systematische Methode herkömmlicher Prägung“ (S. 17). Gesetze, Erlasse, Studien- und Prüfungsordnungen, auch Arbeitsberichte, werden als Dokumentationen der Realität gewertet und herangezogen.

Die Arbeit zeigt durchgehend das Bemühen des Verfassers, die Grenzen der herkömmlichen „historisch-systematischen Methode“ zu überspringen und nicht nur Theorien und Ideen, sondern die Wirklichkeit selbst darzustellen und zu reflektieren; dabei wird nicht angestrebt, eine „empirische Untersuchung“ vorzulegen (S. 15). Der Autor ist um eine betont realistische Sehwiese bemüht, von einer Einbeziehung der empirisch gegebenen Ausbildungsrealität in die Arbeit kann jedoch keine Rede sein. Damit bleibt die Untersuchung weithin im Bereich des Normenhorizonts der Wirklichkeit und macht durch diese Beschränkung das Bedürfnis bewußt, das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Wirklichkeit der Lehrerausbildung dargestellt, analysiert und im Zusammenhang mit jenen richtungsweisenden Dokumentationen diskutiert zu sehen. Das Beckmannsche Buch läßt an einigen charakteristischen Stellen eine wissenschaftstheoretische Problematik erkennen, die in ihrer symptomatischen Bedeutung wohl nur im Bezugsrahmen der erziehungswissenschaftlichen Methodenkrise unserer Tage zu verstehen ist. Die Forderung einer

„realistischen Wende“ wird als ein verpflichtendes Programmwort anerkannt, das sich durchaus produktiv, aber zugleich als schwer erfüllbar erweist.

In diesem Zusammenhang ist ein Ergebnis der vorliegenden Untersuchung von besonderem Interesse: der Autor stellt fest, daß in den zwanziger Jahren der Weimarer Republik „die Vertreter der philosophisch bzw. geisteswissenschaftlich ausgerichteten Pädagogik zu Vorschlägen einer selbständigen Pädagogischen Akademie kamen und daß Vertreter einer empirischen Pädagogik oder pädagogischen Psychologie die Universitätslösung anstrebten“ (141). Zweifellos müssen viele Gründe bei der Erklärung dieses Faktums genannt werden, sicherlich aber dürfte das damals von maßgebenden Philosophen, Pädagogen und Politikern vertretene Postulat der Unvereinbarkeit von ‚Bildung‘ und ‚Wissenschaft‘ den Akademiestandpunkt bestimmt haben. Zugleich wird aber deutlich, daß es nicht haltbar ist, bei der Frage nach der Offenheit der Universität gegenüber der Lehrerausbildung die traditionelle Philosophische Fakultät als deren alleinigen Repräsentanten zu sehen.

Angeichts der Veränderungen im Raume der Universität während der vergangenen 25 Jahre muß das Fortbestehen der eigenständigen Pädagogischen Hochschule bis in unsere Tage wie ein weiterer Beleg für die alte These wirken, daß die Entwicklung im Bereich von Schule und Lehrerausbildung den Erkenntnissen der Wissenschaften und politischen Reformforderungen in geradezu gesetzmäßiger Weise hinterherhinkt.

BECKMANNS Buch ist überhaupt dazu geeignet, die immer mehr um sich greifende Unzufriedenheit mit der gegenwärtigen Situation zu stärken, die gekennzeichnet ist von einer unheilvollen Diskrepanz zwischen wissenschaftlich begründeter Reformprogrammatik und Mangel an politisch potentem Reformwillen. Es geht dem Autor um die jetzige Ausbildung der Lehrer, deren Schwächen beim Studium früherer Epochen der Lehrerausbildung provokatorisch vor Augen treten. Ganz offensichtlich hat die berufspraktische Ausbildung der Lehrer, in der das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik sich zwar nicht ausschließlich, aber doch am ausdrücklichsten artikuliert, mit der Entwicklung der Ausbildungssituation vom Seminar bis zur Hochschule nicht Schritt halten können (S. 216). Am klarsten ist sie in den preußischen Akademien gelöst worden, wobei es dem Verf. gelungen ist, die unterschiedlichen Lösungen der einzelnen Akademien differenziert darzustellen (S. 113ff.). Es ist für denjenigen, dem die Desintegration von Theorie und Praxis in der gegenwärtigen Lehrerausbildung eine tägliche Erfahrung ist, eindrucksvoll, von der Intensität des Kieler „Blockpraktikums“ oder des Hallenser „Landesschulpraktikums“ aus den Jahren 1931/32 zu erfahren. Es beunruhigt, von den Schwierigkeiten Kenntnis nehmen zu müssen, die etwa zur gleichen Zeit sich da einstellten, wo man „Universitätslösungen“ versuchte. Durch stärkere Einflußnahme des Ministeriums wurde in Jena die berufspraktische Ausbildung aus dem Zusammenhang des wissenschaftlichen Studiums so herausgelöst, „daß Teile der Seminausbildung hier wieder lebendig“ zu werden schienen (S. 137). Eindrucksvoll dagegen ist der Einbau der schulpraktischen Ausbildung in die Universitätslösung in Braunschweig gelungen (S. 127ff.). „Die wissenschaftliche Verantwortung für die Praxis wurde noch dadurch unterstrichen, daß eine ‚Honorarprofessur für praktische Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Schulreform‘ eingerichtet wurde“ (S. 131). Die eigenständige Pädagogische Hochschule der Gegenwart nimmt sich dagegen unter dem Aspekt des Verhältnisses von Wissenschaft und Beruf bedauernd aus: im Bemühen, ‚wissenschaftliche‘ Hochschule zu sein, kultiviert sie ein Wissenschaftsverständnis, das an den älteren wissenschaftlichen Hochschulen selbst in manchen philosophischen Fakultäten als überholt gilt. Während im Bereich der Universität das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Beruf, zwischen Theorie und Praxis, sich mehr und mehr entspannt und vernünftig zu institutionalisieren beginnt, ist in der Ausbildung der Volksschullehrer (die wirklichkeitsfremde Rede von „Grund- und Hauptschullehrern“ unterbleibt aus gutem Grund) durchaus nicht unumstritten, daß wissenschaftliches Studium und berufspraktische Ausbildung zusammen gehören. So vermag z. B. die Vorstellung eines „Referendariats“, das der Studienzeit folgt, dem Gedanken einer ‚einphasigen‘ Lehrerausbildung durchaus Konkurrenz zu machen. Auf Gefahren der 2. Phase macht der Verf. mehrfach aufmerksam (S. 192, S. 218ff.). Es verdient besonders herausgehoben zu werden, daß BECKMANN das Theorie/Praxis-Problem auf den Gesamtbereich der Ausbildung bezieht (S. 213ff.). Das bereits in 2. Auflage vorliegende „Beiheft“ bringt eine „Übersicht über den Ausbildungsgang der Grund- und Hauptschullehrer in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik bis zur zweiten Staatsprüfung und einige Hinweise auf die Regelungen der Lehrerfort- und weiterbildung“ (Beiheft, S. 3).

Es scheint, als würden die eigenständigen Pädagogischen Hochschulen aus ihrer Identitätskrise nur herausfinden können durch Aufgabe ihrer ‚Eigenständigkeit‘. BECKMANN macht deutlich, daß dieser Prozeß auf eine volle Integration in die Universität hinzielen muß. Das hessische Beispiel einer Halbintegration vergegenwärtigt, daß mit einem Etikettwechsel nichts gewonnen wird. „Hessen ist das einzige Bundesland, in dem ein künftiger Volksschullehrer in Pädagogik nicht unbedingt geprüft wird“ (S. 214). „Die Mitglieder des Rats der Abteilung für Erziehungswissenschaften (alle o. und a. o. Professoren) sind von der Aufgabe der Praktikumsbetreuung befreit“ (S. 206). Würde man der Aufgabe nachgehen, die BECKMANN als notwendig bezeichnet, das Verhältnis von Theorie und Praxis als Ausbildungsproblem der Gymnasiallehrer, Theologen, Juristen und Mediziner zu untersuchen (S. 244) und in diesem größeren Zusammenhang dann das entsprechende Problem in der Ausbildung der Volksschullehrer zu diskutieren, würde sicherlich noch deutlicher als bisher werden, daß in einer modernen wissenschaftlichen Berufsausbildung der Beruf nicht nur mittelbar, sondern unmittelbar und real Hauptgegenstand sein muß.

Die BECKMANNsche Arbeit zeigt, daß die Geschichte des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung ein Sonderproblem ausgebildet hat, das sich z. Zt. herausfordernd stellt: das einer Neubewertung und -bestimmung der Unterrichtsmethode im Ausbildungsgang der Lehrer. Die nicht-wissenschaftliche Theorie, die dem Seminaristen neben seinen praktischen Übungen vermittelt wurde, zielte „auf einen guten, methodisch sicheren Unterricht“ (S. 55). Im Sinne des Herbartianismus war es eine Aufgabe der Psychologie, die Unterrichtsmethoden zu begründen. Die Pädagogischen Akademien entwickelten im Widerspruch gegen den Methodismus der Seminare das Konzept von der „pädagogischen Haltung“ (S. 142), womit das „intuitive Moment“ (S. 143) ein Übergewicht bekam. Die Pädagogischen Hochschulen der Nachkriegszeit machten die „Didaktik“ zu einem zentralen Begriff ihres Wissenschaftsverständnisses. „Methodik“ blieb außerhalb der wissenschaftlichen Reflexion und spielte in der Ausbildung nur eine untergeordnete Rolle. Erst seitdem empirische Unterrichtsbeobachtung und -forschung (S. 235) Bedeutung erlangt haben, setzt sich die Erkenntnis langsam durch, daß die methodisch artikulierte Unterrichtspraxis sich theoretisch nicht einer Rezeptologie, sondern nur in einer wissenschaftlichen Theorie darstellen läßt.

BECKMANNS Schlußfolgerungen machen deutlich, daß er das Theorie/Praxis-Problem in der Lehrerbildung von der Wissenschaft bestimmt sehen will: „Die ‚Anwendung‘ der Erkenntnisse im pädagogischen Tun ist selbst ein wissenschaftlicher Vorgang, deshalb ist eine Einführung in die Schulpraxis auf wissenschaftlicher Grundlage erforderlich“ (S. 194). Das Verschränktsein dieser beiden pädagogischen Dimensionen bewirkt jedoch, daß die „Einführung in die Berufspraxis nicht nur im Medium der Forschung erfolgen“ kann, „das Medium der Gestaltung muß hinzutreten, d. h. zur berufspraktischen Ausbildung gehört auch der gelegentliche geplante Eigenversuch“ (S. 243). Praxisfreie Theorie in der Ausbildung ist ebenso wenig diskutabel wie Theoriefreiheit während der Berufspraxis: „Der Lehrer bedarf immer wieder neu des Kontakts mit der pädagogischen Wissenschaft. Hier liegen die Aufgaben der Lehrerfortbildung, die insbesondere den Kreislauf zwischen Theorie und Praxis repräsentieren sollte“ (S. 243).

Das vorliegende Buch vermag, einen wichtigen Beitrag bei der Klärung und Entscheidung drängender hochschulpolitischer Fragen zu leisten. Es gibt sowohl dem wissenschaftlich wie dem politisch Fragenden gründliche Informationen, die mit der Absicht interpretiert werden, „die innere Struktur einer modernen Lehrerbildung“ herauszuarbeiten (S. 19).

KARL SAUER

Hans-Günther Bigalke: *Studienseminar und Lehrerbildung*, Frankfurt 1970, Diesterweg, 80 Seiten, 7,80 DM.

HANS-GÜNTHER BIGALKES Büchlein zu ‚Studienseminar und Lehrerbildung‘ hat sich auf seinen 74 Textseiten viel vorgenommen. In drei Kapitel geteilt, beansprucht es, zunächst auf 23 Seiten die „längst fällige Situationsbeschreibung der Studienseminare“ (S. 10) zu liefern, dann „alle neueren Vorschläge, die dem Verfasser bekanntgeworden sind“ (S. 34), zur Neuordnung der Studienseminare (auf 27 Seiten) darzustellen und schließlich auf den verbleibenden 20 Seiten seine eigenen ‚Vorstellungen . . ., wie eine optimale Lehrerbildung unter realistischer Einschätzung der gegebenen Möglichkeiten aussehen sollte‘ (S. 6), zu entwickeln. „Es wäre viel erreicht“, urteilt

Bigalke selbst über seinen persönlichen Vorschlag zur Lehrerbildung, 'wenn er wenigstens auf einigen Teilgebieten Anregungen geben könnte.' (S. 6). Sollen wir hoffen, daß er als 'optimale' Lösung bundesweit realisiert werden möchte?

Diesen Wunsch teile ich nicht, nicht nur deshalb nicht, weil Bigalkes Vorschlag bildungspolitisch in der Sackgasse der traditionellen Lehrerbildung nur ein Stück weiterzugehen scheint, sondern vor allem, weil BIGALKE scheinbar Veränderung anzielt — gar in Anlehnung an die BAK-Vorstellungen, wie er vorgibt (S. 53) — in Wirklichkeit aber mit Reformvorstellungen wie denen der BAK nicht gerade viel gemein hat. (Vgl. unten meine Kritik zu Bigalkes Verständnis des Theorie-Praxis-Bezuges, gerade im Blick auf die kontroversen Vorstellungen der BAK dazu!) Der Unterschied zwischen dem, was Bigalke vorgibt zu leisten (eine neue Form der Lehrerbildung), und dem, was er wirklich tut (die Konservierung der alten zweigeteilten Ausbildung), mindert den Wert seines Buches erheblich, wenngleich er vielen die Möglichkeit einräumt, konservative Vorstellungen als fortschrittlich auszugeben.

BIGALKE hat sich viel vorgenommen. Aber es war auch für ihn unmöglich, so vieles begründet und abgesichert darzustellen. Daß ihm das selbst auch zum Problem geworden ist, zeigt sich in seiner sonst nicht recht verständlichen entschiedenen Abwehr (S. 5 f.) fundierter Forschung zum Thema 'Reform der Lehrerbildung', wie sie etwa im DIPF von MANFRED BAYER durchgeführt wird. Man wird durch BIGALKES Buch darin bestärkt, daß man lieber etwas länger auf Ergebnisse wartet, die dann aber verlässlich sind, als eine in aller Eile geschriebene Analyse und ein Programm offeriert zu bekommen, die (hoffentlich nur wegen der Eile) an vielen Stellen unzuverlässig bleiben.

Konkret:

Im ersten Teil stellt BIGALKE Daten zusammen, die Auskunft über den gegenwärtigen Stand der Referendarausbildung geben. Bei der ersten Lektüre ist man geneigt, die Materialaufstellungen von den 'Aufgaben der Studienseminare' über ihre personelle und finanzielle Lage hin bis zu Sorgen, Wünschen und Kritik für komplett zu halten, aber bald merkt man, daß BIGALKE eine Vorauswahl an Informationen getroffen hat, die wohl doch nicht zufällig ist. Es mag sein, daß er dabei den gezielten Darstellungen seiner Informanten — hauptsächlich 'die elf Landessprecher des Arbeitskreises der Seminar- und Fachleiter der Studienseminare für Gymnasien' (S. 10), sowie in Einzelfällen Vertreter der Kultusministerien und der Berufsverbände — hat folgen müssen, da er auf eigene Kontrollumfragen unter den Referendaren verzichtet hat. So nimmt es nicht wunder, wenn z. B. im Kapitel 'Sorgen und Wünsche der Studienseminare' das Studienseminar mit den Seminar- und Fachleitern identifiziert wird, die Kritik der Referendare als der eigentlich Betroffenen ganz am Schluß in längst veralteten, von 1967 stammenden Äußerungen zitiert wird. Daraus erklärt sich, daß die Frage der minimalen Referendarbesoldung nicht problematisiert wird, daß die Frage nach dem demokratischen Aufbau der Seminare (Seminar-konferenz, welche Paritäten?, welche Entscheidungskompetenzen?) nicht gestellt wird, daß das Prüfungsdilemma nicht thematisch behandelt wird, daß die Studienseminare für das berufsbildende Gymnasium überhaupt nicht mitbetrachtet werden und die völlig mangelnde Kooperation oder Integration der Ausbildungsbereiche der zweiten Phase in der 'Situationsanalyse' einfach verschwiegen werden. Ich denke, daß der Negativkatalog mit BIGALKES Informanten zu tun hat: eine vom DIPF kürzlich geplante Umfrage unter Referendaren — die übrigens fundiert erarbeitet und methodisch abgesichert war — mit dem Ziel, eine Situationsanalyse für den Ausbildungssektor der zweiten Phase zu erstellen, wurde von Seminarleitern in Niedersachsen zumindest boykottiert. Das stimmt bedenklich. Seine Informationen konnte sich BIGALKE, mag sein, nicht aussuchen, seine Informanten aber doch.

Im zweiten Teil synoptet BIGALKE ausdrücklich darauf, 'allgemeine Vorschläge zur Lehrerbildung' in seine Synopse der Reformmodelle aufzunehmen. Vielmehr wolle er nur solche referieren, die sich 'ausdrücklich auf die Studienseminare beziehen' (S. 34). Das gilt mit einer Ausnahme: Referiert wird auch das BAK-Modell, das eine vollintegrierte einphasige Lehrerbildung vorstellt. So interessant das BAK-Modell ist, so entbehrlich scheinen manche andere. Das trifft zumindest für das Modell der Seminar- und Fachleiter Niedersachsens zu, soweit sie dem Philologenverband angehören: die dort geäußerten Meinungen (S. 49 ff.) stimmen bis in die Formulierungen hinein mit den vorher von BIGALKE referierten älteren Vorstellungen des baden-württembergischen Kultusministeriums (S. 42 ff.) überein und erübrigen sich deshalb in seiner Aufstellung.

BIGALKE stellt die insgesamt neun Modelle nicht ihrem eigenen Aufbau entsprechend dar, sondern klopft sie alle auf seinen achteiligen Fragenkatalog hin ab, nach Aufgaben und Inhalten, Organisationsformen, ihrem Verhältnis zu Schule und Hochschule, nach Ausbildung und Auswahl der Fachleiter, nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis. Diese systematisierende Synopse muß sich gefallen lassen, nach ihren Kriterien gefragt zu werden. Interessant ist auch hier der Negativkatalog: „Alle anderen Probleme, so z. B. das Verhältnis der Studienreferendare zu ihren Ausbildern, Ausstattung der Seminare usw., sollen, obwohl ihre Wichtigkeit unbestritten ist, hier nicht erörtert werden, um den Rahmen dieser Arbeit (die Seitenzahl?, die bildungspolitische Zielsetzung?) nicht zu weit zu spannen“ (S. 34). Das heißt aber, daß wesentliche Konfliktpunkte in der Auseinandersetzung um eine neue Lehrerbildung — die Frage der Demokratisierung durch Seminarkonferenzen, der Prüfungen, das Problem der Besoldung in gesellschaftlich relevanten Ausbildungssparten, der Integration von Ausbildungsgängen verschiedener Lehrämter — ausgeklammert werden.

Übrig als brisantes Thema bleibt BIGALKES Frage nach dem Theorie-Praxis-Bezug in den referierten Reformmodellen. Und siehe da: „Keine Angaben“ finden sich in den Vorstellungen der Seminar- und Fachleiter auf Bundesebene (S. 38), in denen der baden-württembergischen Landesregierung (S. 45) und in denen der Assessoren und Referendare des Philologenverbands (S. 48). Nicht viel besser steht es beim baden-württembergischen Kultusminister (S. 43) und den niedersächsischen Philologenverbandsfachleitern (S. 50), wo man nur den lapidaren Satz findet, daß die Ausbildung in „ständiger enger Verbindung von Theorie und Praxis“ erfolge. Anders sieht es dagegen in den vier Vorschlägen aus, die von noch nicht etablierten, am Ausbildungsprozeß beteiligten Gruppen erarbeitet wurden, so von den Berliner Studienreferendaren 1967 (S. 36), der nordrhein-westfälischen Studentenschaft 1969 (S. 40), der Initiativgruppe Gießen-Marburg (Referendare und GEW/Fachgruppe Gymnasien) von 1970 (S. 52) und den Assistenten der BAK 1970 (S. 54ff.). Hier wird deutlich, daß der Ausbildungsprozeß die enge Rückkoppelung von Theorie und Praxis gewährleisten muß, wenn die künftigen Lehrer angesichts der fortschreitenden Verwissenschaftlichung unserer Gesellschaft emanzipatorisches Potential bei den Schülern sollen aufbauen können. Dazu haben diese Gruppen schon Organisationsvorstellungen ansatzweise entwickelt.

Ich denke, daß solche Einsichten — wer welche Probleme bei uns durchdenkt und wer sie ausklammert — zu dem gehören, was BIGALKES Buch nützlich macht: wer seine Materialsammlung kritisch liest, kann einen guten Einblick in die Positionen der bildungspolitischen Diskussion in der Bundesrepublik bekommen.

Im dritten Teil folgt BIGALKES eigener Lösungsvorschlag zum Problem der Lehrerbildung. Sein Buch läßt sich insgesamt unter dem Stichwort der ‚Realisierbarkeit‘ fassen. Schon gleich zu Anfang bringt BIGALKE den Gegensatz von ‚Realität‘ und ‚Utopie‘ in die Diskussion (S. 6) — und meint mit der Utopie wohl das BAK-Modell und Verwandtes, wo die vollintegrierte Ausbildung an Gesamthochschulen intendiert wird. Den ‚Realismus‘ beschwört er wieder bei der Darstellung seines persönlichen Beitrags (S. 61).

Zweifelloos wird es darauf ankommen, Modelle so zu formulieren, daß sie realisierbar werden. Aber ebenso zweifelloos gibt es ein Insistieren auf der ‚Realität‘, das nur noch systemstabilisierend wirkt. Natürlich wäre eine Utopie Unsinn, wenn sie eine spekulative Illusion wäre. Aber ebenso ist natürlich evident, daß wir ohne konkrete Utopien aus dem status quo im Bildungssektor nie hinauskämen. Wir müssen eine bessere Realität herstellen, indem wir die bestehenden schul- und hochschulpolitischen Verhältnisse durch konkrete Entwürfe bildungspolitisch in Frage stellen und sie mit ihnen durch politische Arbeit in den entsprechenden Gremien zu verändern suchen. Konkret gesprochen: in manchem Bundesland, wie z. B. in Niedersachsen, besteht wahrscheinlich die Möglichkeit, Reformvorstellungen z. B. im Blick auf integrierte Lehrerbildung gesetzlich zu verankern, die Illusion bleiben müßten, wenn die anfängliche Utopie nicht gegen die Realitäten des status quo in die politische Arbeit eingebracht worden wäre. Bedenkt man das, muß festgehalten werden, daß BIGALKES eigener Vorschlag schon bei seinem Erscheinen überholt ist.

BIGALKE geht — eingedenk scheinbar unveränderter Realitäten (S. 6) — davon aus, daß eine prinzipielle Trennung von Studium und Referendariat bestehen bleiben müsse. Er setzt eine dreiphasige Ausbildung von je vier Semestern an, die durch permanente Fort- bzw. Weiterbildung in einer vierten Phase ergänzt werden soll. Die erste Phase nennt er ‚Grundstudium‘, die zweite

„Fortgeschrittenenstudium“, die dritte „Referendariat“. Die Bewegung in der Ausbildung geht vom wissenschaftlichen Fach zum Beruf. Impliziert ist ein zeitliches Nacheinander: im Grundstudium sollen die theoretischen Grundlagen des Faches vermittelt werden, im Fortgeschrittenenstudium die Didaktik des Faches. Ob in dieser zweiten Phase mit Praktika begonnen werden soll, läßt BIGALKE skeptisch offen; auch hier herrscht wohl das Prinzip der Theorie. Nach dem achten Semester findet das erste Staatsexamen statt. Erst das Referendariat ist schulpraktisch orientiert. Es läuft im Studienseminar ab, das — und hier liegt BIGALKES Neuerung — als Seminar der erziehungswissenschaftlichen Fakultät zur Universität gehört.

Kennzeichen seines Modells ist, daß die Erziehungswissenschaften mit dem, was sie theoretisch und praktisch vermitteln, ins Referendariat verwiesen werden. Im Studium bis zum ersten Staatsexamen haben sie keinen Platz, allenfalls können sie dort von den zu den wissenschaftlichen Fächern gehörenden Lehrstühlen für Fachdidaktik akzidentell herangezogen werden. Wie hier Theorie und Praxis sich durchdringen sollen, sehe ich nicht.

Es ist deutlich, daß diese Position im Blick auf den Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerausbildung mit den Vorstellungen der BAK, mit denen BIGALKE sein Buch dennoch schmückt, nichts zu tun hat. Die Notwendigkeit der Rückkoppelung von Theorie und Praxis, wie sie von der BAK, aber auch etwa vom Senat der PH Niedersachsen, von der GEW oder vom vds gesehen und organisatorisch durchdacht wird — und die BIGALKE doch auch behauptet —, verlangt anderes. Sie fordert eine organisatorische Verschränkung von theoretischen und praktischen Studien während des ganzen Ausbildungsprozesses. Sie geht aber auch von einem anders als bei BIGALKE gesehenen Bezug zwischen wissenschaftlichem Fach und Lehrerbildung aus. Ist nach BIGALKE „der angehende Fachlehrer“ „erst nach solchen (rein theoretischen Fach-) Grundstudien . . . in der Regel motiviert, in Verbindung mit fachdidaktischen Studien auch erziehungswissenschaftliche Studien zu betreiben“, ließe sich eben doch fragen, ob nicht umgekehrt beim Studenten Problembewußtsein sowohl im Blick auf seinen künftigen Beruf wie auf das Fachstudienangebot erst nach einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich zu erarbeitenden Berufsfeldanalyse seiner künftigen Lehrertätigkeit entstehen kann. Das aber würde heißen, daß von Anfang an mit den fachlichen, fachdidaktischen und gesellschaftswissenschaftlichen Studien auch kritisch durchzuführende berufspraktische Übungen verbunden sein müßten. Ein davon abgetrenntes Referendariat, abgetrennt ja auch durch ein zwischengeschobenes Staatsexamen, wäre dann nicht sinnvoll.

Es geht nicht darum, BIGALKE das Recht zu seiner Modellvorstellung zu bestreiten, sondern darum zu zeigen, welche Position BIGALKES Buch in der derzeitigen Auseinandersetzung hält. Es bewahrt das Primat des Fachwissenschaftlers, als der der Lehrer „sein gewähltes Fach vermitteln will“ (S. 64). Die Erziehungswissenschaft erhält eine reine Dienstfunktion. Die Gegenposition hält ihrerseits daran fest, daß Studium Berufsausbildung ist und daß der wahrscheinliche künftige Beruf der meisten Philologiestudenten im geistes- wie naturwissenschaftlichen Bereich der des Lehrers sein wird. Daraus folgert sie die Notwendigkeit einer engen Rückkoppelung von theoretischen und praktischen berufsbezogenen Studien, freilich nicht unter Verzicht auf fachwissenschaftliche Qualifikation der künftigen Lehrer.

BIGALKES Buch bietet ohne Zweifel viel Material zur Beschreibung der gegenwärtigen zweiten Phase der Gymnasiallehrerausbildung wie zu den heute durchdachten Reformmöglichkeiten dieser Ausbildung. Darin liegt ihr nicht zu unterschätzender Wert. BIGALKES eigener Lösungsvorschlag geht über alle Modelle außer dem der BAK insofern hinaus, als er eine einschneidende Veränderung anbietet: die Koppelung des Referendariats an die Hochschulen. Hier aber scheint mir der Grund zu liegen, warum BIGALKES Buch problematisch ist. Sicher wäre es möglich, kurzfristige Lösungen für die schlimmsten Mängel des derzeitigen Referendariats zu erarbeiten, etwa so, wie es die Initiativgruppe Gießen-Marburg (S. 51 ff.) oder jüngst die Ständige Delegiertenkonferenz der Studienreferendare Niedersachsens getan hat; und genauso legitim ist es, längerfristig ein Modell für die künftige Lehrerausbildung zu erstellen, wie es beispielsweise die BAK (S. 53 ff.) oder die GEW getan hat. Das Unglückliche an BIGALKES Vorschlag ist, daß er zwischen diesen beiden Möglichkeiten einen Mittelweg sucht, den es nicht gibt; für eine kurzfristige Lösung ist sein Vorschlag, das Referendariat mit der Hochschule zu koppeln, zu kompliziert (gerade weil es bald langfristige Lösungen geben muß und wird), für eine langfristige Lösung scheint er mir zu kurzatmig angesichts dessen, was im Blick auf die Berufsausbildungsfunktion des Studiums nötig ist. Da hat die BAK im Ansatz Besseres schon erarbeitet.

Eine „optimale Lehrerbildung“, die bei BIGALKE entworfen wäre? Ich denke, nein. Aber läßt

man den hohen Anspruch außer acht und bedenkt, daß das Buch aus einer Diskussionsgrundlage für eine Arbeitsgruppe der Stiftung Volkswagenwerk entstanden ist, so ist zweifellos dankbar festzuhalten, daß es für die Diskussion Materialien bereitstellt und zu konstatieren, daß es halt auch einen eigenen Vorschlag enthält. Den müssen die Diskussionsteilnehmer freilich nicht akzeptieren.

HARTMUT HOEFER

Frey, Karl und Mitarbeiter: *Der Ausbildungsgang der Lehrer. Eine Modellanalyse des Unterrichts in den 52 Lehrerbildungsanstalten zum Zwecke der Curriculumreform. Bericht-Band II der „Strukturanalyse der Volksschullehrerbildung“.* (Studien und Forschungsberichte aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz. Band 5. Hrsg. von Prof. Dr. L. RÄBER). Beltz Weinheim/Berlin/Basel 1969. XXIII, 496 Seiten. Broschiert 44,— DM.

I

Die umfangreiche Arbeit von K. FREY und Mitarbeitern erscheint vom Thema her zunächst aktuell. Da sie sich aber speziell auf die Lehrerbildung in der Schweiz bezieht, ist sie nur für den entsprechend interessierten Leser von Bedeutung. Der Leserkreis, der sich besonders mit schweizerischer Lehrerbildung beschäftigt, dürfte in der *Bundesrepublik* nicht besonders groß sein. Er wird in keinem Fall auf die Originalarbeit verzichten können. Der Rezensent sieht es als seine Aufgabe, dem Leser, der an der westdeutschen Lehrerbildung interessiert ist, das Buch von K. FREY vorzustellen. Es wird daher — nach einem Überblick — ausführlicher auf ausgewählte Aspekte der Arbeit einzugehen sein, die auch für die entsprechende Diskussion in der *Bundesrepublik* relevant sind. Außerdem wird der methodologische Ansatz hinsichtlich seiner „Effektivität“ für die *Reform* der Lehrerbildung angesprochen.

II

Das gesamte Forschungsprojekt „Strukturanalyse der schweizerischen Volksschullehrerbildung“ wurde 1967 von der „Konferenz der Direktoren schweizerischer Lehrerbildungsanstalten“ und vom Schweizerischen Pädagogischen Verband“ in Auftrag gegeben. Der 1. Band des Gesamtberichtes (FREY, K. u. a., *Die Lehrerbildung in der Schweiz. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform.* Beltz Weinheim/Berlin/Basel 1969. 163 Seiten) hatte die Verteilung der Lehrerbildungsinstitutionen in der Schweiz, ihre rechtlichen Grundlagen, Trägerschaft und Status im Schulsystem, Aufbau der einzelnen Lehrerbildungsanstalten (Lba), ihre Eingangsvoraussetzungen, Abschlußqualifikationen und Besuchsdauer, Unterrichts- und Studienorganisation, studentische Selbstverwaltung, Prüfungen (Patent- bzw. Diplomprüfungen) und Lehrkörper behandelt. Die Aufgaben der im 2. Band berichteten Untersuchung sind die „*systematische Darstellung des aktuellen Ausbildungssystems als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines neuen Modells und als Anleitung zur eigenständigen Reform in den einzelnen Lba; mit anderen Worten: Systemanalyse unter innovatorischen und operativ-heuristischen Gesichtspunkten mit (alternativen) Handlungsanweisungen zur Innovationsplanung und mit Entwürfen für Zielvorstellungen für einzelne Bereiche (XV)*“. Dieses ist allerdings nur Teilziel im Gesamtprojekt, in dem ein „Globalmodell“ für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in der Schweiz bis 1972 entworfen werden soll. Der wissenschaftstheoretische Ort und die bildungspolitische Konsequenz eines solchen Unternehmens erscheinen allerdings problematisch, da es sich „um eine *primär am gegebenen Ausbildungssystem und sekundär an Zielvorstellungen orientierte Fact-finding-Studie*“ handeln soll (XXIII). Mehr läßt allerdings der methodologische Ansatz auch kaum zu. Er beschränkt sich auf die Auswertung folgender „Grundlagenmaterialien“: Lehrplan bzw. offiziöser Lehrplan, Fächerkanon, Direktorenbericht (60seitiger Fragebogen, der von den Institutsdirektoren ausgefüllt wurde), Inventarbogen (10—20seitiger Fragebogen für jedes Fach; vom Fachdozenten für 1966/67 beantwortet). Das Material erlaubt Inhaltsanalysen (content analysis), „*die mit Hilfe ,empirisch-induktiv‘ gewonnener Klassifikationen durchgeführt wird*“ (XIX).

Die Lehrplananalyse geschieht als „dreidimensionale Strukturanalyse“ (S. 3) der einzelnen Fächer mit den Dimensionen: 1. Fächer, 2. Untersuchungseinheiten (z. B. Inhalte), 3. Inhaltsklassen. Die „Dimensionen“ sind „empirisch gewonnen“ (S. 4), d. h. sie beruhen auf einem Material, das offensichtlich aus traditionell verfestigten Lehrplänen und einer teils fragwürdigen wissenschaftlichen Systematik des einzelnen Faches entstanden ist. Ohne Bezug auf außerhalb dieses Bezugsmaterials liegende schul- bzw. hochschuldidaktische und bildungspolitisch intendierte Zielsysteme dürfte eine systemimmanente und komparatistisch verlaufende Inhaltsanalyse nur beschränkte Innovationsmöglichkeit offenlassen. Mit anderen Worten: dieser Ansatz erlaubt *eher dokumentarische denn reformerische* Aussagen. Die Analyse der einzelnen Fächer geschieht nach einem „Strukturschema“: 1. Fachbezeichnung und Stellung in der Fächerreihe, 2. Begründung und Funktionsbereiche (als Funktionsbereiche gelten: Wissenschaft, Beruf, Kultur, Persönlichkeit), 3. Inhalte und Inhaltsstrukturen, 4. Unterrichtsorganisation (Methoden und Mittel), 5. Fachlektionen pro Woche, 6. Folgerungen für die Planung und Unterrichtsreform. Dieses Strukturschema und die nach ihm folgende Analyse zeigen erneut das wissenschaftstheoretische Problem: aus der Deskription (Strukturkategorien 1—5) sollen Zielvorstellungen (Kategorie 6) abgeleitet werden. Die „Untersuchungseinheiten 1—5“ umfassen den Teil II (S. 16—416), die Kategorie 6 umfaßt den Teil III (S. 417—488) des vorliegenden Bandes.

Zunächst sind die 44 Lehrerbildungsanstalten der Gruppe A, deren Besuch keine Hochschulreife voraussetzt, Gegenstand der Analyse (Teil II, A. S. 16—361). So unterschiedlich wie die Ausbildungsgänge an dieser Gruppe der Lehrerbildungsanstalten sind, so unterschiedlich sind die Umfänge der Lehrpläne, die Anzahl der in ihnen enthaltenen Fächer und die Schwerpunktlegungen in den einzelnen Fächern. FREY und seine Mitarbeiter erfassen 33 Fächer. Dieses Ausmaß erklärt sich sowohl aus der Tatsache, daß an den Lba dieser Form außer der Berufsqualifikation zum Lehrer auch quasi die Inhalte der letzten Schuljahre vor der Hochschulreife Gegenstand des Unterrichts sind als auch aus der Mehrsprachigkeit der Schweiz. Von den Lehrerbildungsanstalten der Gruppe B, deren Besuch die Hochschulreife bereits voraussetzt, wurden nur 6 in der differentiellen Strukturanalyse berücksichtigt (Teil II, B. S. 362—416). Der Fächerkanon dieser Gruppe ist erwartungsgemäß weniger umfangreich; er ist eindeutiger auf die Berufstätigkeit des Lehrers ausgerichtet. Die — teilweise kuriosen — Details in der Lehre der einzelnen Lba sind für den an der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Interessierten von geringerer Bedeutung. Wesentlicher ist die Häufigkeitsverteilung der vier Funktionsbereiche (Wissenschaft, Beruf, Kultur, Persönlichkeit) auf das Lehrangebot. Zweifellos ist im Kontext der Lehrerbildung eine Operationalisierung der Kategorien „Wissenschaft“ und „Beruf“, die eine zuverlässige Zuordnung der Inhalte erlaubt, kaum möglich, und auch die Gewichtung der Funktionsbereiche ist nicht unproblematisch (Beispiel: Das Fach Soziologie erhält für den Funktionsbereich „Kultur“ 4, für „Wissenschaft“ 3, für „Persönlichkeit“ 2 Punkte und für „Beruf“ einen Punkt. Insgesamt gibt es je Fach 10 Punkte). Trotz dieser prinzipiellen methodologischen Schwierigkeit sind Vergleichsaussagen möglich, wenn eine gewisse Validität aufgrund eines differenzierten Kriterienschemas und entsprechenden Beurteiler-Trainings, d. h. auch ein relativ hohes *rater-agreement* gesichert ist. Ob die gefundenen Unterschiede in der Tat so eindeutig interpretierbar sind, wie die Autoren es tun, wird zweifellos auch davon abhängig sein, wie stark die Inhalte der sogenannten „Abiturfächer“ bei den Lba der Gruppe A zum Funktionsbereich „Wissenschaft“ geschlagen wurden und entsprechend bei der Gruppe B Inhalte der als „-didaktik“ bezeichneten Fächer zum Funktionsbereich „Beruf“. Diese Frage problematisiert den von FREY und Mitarbeitern verwendeten Wissenschaftsbegriff und relativiert möglicherweise die genannten Ergebnisse. Wir verzichten aufgrund der relativ nationalen Bedeutung auf die Analyse der folgenden Kapitel.

„Der Anteil der Fachbereiche an den Funktionsbereichen“ ist am höchsten im Funktionsbereich „Wissenschaft“ beim „mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachbereich. Es folgen „Verschiedene Fächer“: Wirtschaftskunde/Buchhaltung/Stenographie/Maschineschreiben (!), „Musischer Fachbereich“ (hierzu gehören sowohl Schreiben u. a. als auch merkwürdigerweise Philosophie und Religion), „Sprachlich-geschichtlicher Fachbereich“, „Pädagogischer Fachbereich“. Im Funktionsbereich „Kultur“ steht an der Spitze der „Sprachlich-geschichtliche Fachbereich“. Ihm folgt der Musische Fachbereich, während die drei übrigen Fachbereiche gleiche Anteile aufweisen. Im Funktionsbereich „Beruf“ haben den größten Anteil die Pädagogischen Fächer. Es folgen der Musische (!), der Mathematisch-naturwissenschaftliche, der Sprachlich-

geschichtliche Fachbereich und die Gruppe „Verschiedene Fächer“. Im Funktionsbereich „Persönlichkeit“ ergibt sich als Reihenfolge: Mathematisch-naturwissenschaftlicher und Musischer Fachbereich (gleiche Anteile), Pädagogische, Sprachlich-geschichtliche, „Verschiedene“ Fächer (S. 433). „Die Verteilung der Funktionsbereiche auf die Fachbereiche“ läßt sich hieraus ableiten. Die Autoren bringen sie in Übersichten (S. 431), aus denen hier nur der Fachbereich „Pädagogik“ herangezogen werden soll. Die Inhalte dieses Fachbereichs liegen vorwiegend im Funktionsbereich „Beruf“; es folgen „Kultur“, „Persönlichkeit“ und „Wissenschaft“.

III

Wir wenden uns nun ausführlicher einigen Bereichen der Untersuchung, die auch im Zusammenhang des Lehrerstudiums in der Bundesrepublik diskutiert werden, zu. Es handelt sich um

1. Das Studium der Pädagogik (Erziehungswissenschaft) bzw. sein Verhältnis zu den Fachwissenschaften (Fachdidaktiken).
2. Das Verhältnis von grundwissenschaftlichem zu fachwissenschaftlichem (fachdidaktischem) Studium.
3. Den Praxisbezug des Lehrerstudiums — Praxis als Studienelement.

Der Begriff „Erziehungswissenschaft“ scheint im Fächerkanon der Lba nicht genannt zu sein, die „*Fachbezeichnung*“ lautet einheitlich „*Pädagogik*“ (S. 16). Sie ist als „Einführung in die Konzeptionen großer Erzieher gedacht“; ihr „dominierendes Element der Begründung (ist) . . . Berufsausbildung“ (S. 16). Die weitere Akzentuierung hinsichtlich der anderen Funktionsbereiche ist an den einzelnen Lba unterschiedlich. Im Einzelfall ist Pädagogik bereits Lehrfach im 9. Schuljahr bzw. auch und nur im 13. Schuljahr, konzentriert sich im Durchschnitt allerdings über zwei Jahre auf das 12. und 13. Schuljahr. Inhaltsstrukturen dieses Faches sind „Praxisbezug“, „Orientierung an Grundbegriffen“, „Orientierung an der Phasentheorie“, „Prinzip der Aktualität“, „wissenschaftsmethodische Anlage“, „fachübergreifende Anlage“ (S. 18/19). Stundenplanmäßig ist das Fach durch „2—3 Lektionen pro Woche und Klasse“ (S. 91), im Extrem allerdings 1 bzw. 5 Lektionen (S. 25) vertreten. Im Vergleich zum Gesamt der weiteren Fächer (ohne Psychologie, Soziologie, Methodik und Unterrichtspraxis) ist Pädagogik im Stundenplan des zukünftigen Lehrers relativ wenig enthalten. — Berücksichtigt man das Fach Psychologie (nicht an allen Lba erteilt), das durchschnittlich mit 2 Wochenstunden im 12. und 13. Schuljahr unterrichtet wird, so verändert sich das Verhältnis von Pädagogik/Psychologie gegenüber den restlichen Fächergruppen nur unwesentlich. Soziologie wird an wenigen Lba gelehrt und ist nur an drei Lba obligatorisch. Es wird schwerpunktmäßig im 13./14. Schuljahr mit 1—2 Wochenstunden unterrichtet (S. 36/37). Insgesamt ist der Anteil dieser grundwissenschaftlichen Fächer am Stundenplan gegenüber dem weiteren Fächerkanon gering.

„Methodik und Unterrichtspraxis“ sind ein dominierender Faktor im Ausbildungsgang der Lehrer. „Methodik“ ist — außer an zwei — an allen Lba der Gruppe A obligatorisch und weist die unterschiedlichsten Inhaltsklassen auf. Die thematische Schwerpunktlegung scheint an den einzelnen Lba unterschiedlich. Die Anzahl der Wochenstunden schwankt zwischen 1—7. Der fachdidaktische bzw. fachmethodische Anteil läßt sich hinsichtlich seines quantitativen Verhältnisses nicht bestimmen. Die Autoren betonen, daß die „Inhaltsstrukturen“ die „Vorherrschaft des ‚Fachbezuges‘ sowie des ‚Lehrplan- und Heimatbezuges‘“ zeigen (S. 44).

Die Unterrichtspraxis findet sich in der Schweizer Lehrerbildung als „Praktikum“ und als „Übungslektionen“ in vielfacher Ausprägung. Die Dauer der Praktika variiert von 2—13 Wochen. 75 % der Lba verlangen ein Zeugnis oder einen Bericht über das Praktikum, 50 % machen die Zulassung zur Prüfung vom Praktikumserfolg abhängig (S. 47). Insgesamt scheint das Praktikum in keiner Weise in den Ausbildungsgang integriert; es ist kein Studienelement, sondern hat offensichtlich mehr Erfahrungs- und Erprobungsfunktion. Ähnlich ist die Situation der „Übungslektionen“. Allerdings ist hier der Kontakt zur Lba durch den „Methodiklehrer“, „Methodikdozenten“, der häufig gleichzeitig Klassenlehrer an der „Übungsschule“ ist, gegeben. —

Entsprechend ist die Situation hinsichtlich der angesprochenen Aspekte bei den Lba, die Hochschulreife voraussetzen. Das Fach „Pädagogik“ wird an drei dieser Lba offensichtlich nur als „Geschichte der Pädagogik“ und „Grundbegriffe der Pädagogik“ gelehrt; eine Lba behan-

delt es nur als „Philosophische Anthropologie“. An zwei Lba finden sich weitere Differenzierungen wie: „Erziehungsfelder“, „Spezielle Pädagogik“, „Theoretische-, Systematische Pädagogik“, „Kybernetische Pädagogik“, „Psychohygiene“ (S. 365/367). Vergleichbar den Lba der Gruppe A sind das Verhältnis der grundwissenschaftlichen Fächer (Soziologie fehlt völlig!) zu den Fachdidaktiken und die Situation des Schulpraktikums. —

Bei einer Analyse der Inhaltsstrukturen sämtlicher Fächer nach einem kombinierten empirischen und theoretisch-deduktiven Verfahren (S. 435) finden die Autoren für die Lba der Gruppe A Strukturierungsprinzipien, denen sich die Inhalte zuordnen lassen. Aus der Übersicht (S. 437) geht hervor, daß die „fachwissenschaftliche, wissenschaftsmethodische und die fachübergreifende Strukturierung dominieren“ (S. 438). Ähnliche Strukturierungsprinzipien finden sich für die Lba mit vorausgesetzter Hochschulreife. Hier „fehlt die Strukturierung in bezug auf Kulturobjekte“ (S. 439). Eine „eindeutige Dominanz in Hinsicht auf den Lehrerberuf ist feststellbar“ (S. 439). —

Aus der Fülle der Analysen und zusammenfassenden Interpretationen entwerfen die Autoren „einige Denkfiguren für die Reform der Inhaltsstrukturen, dargestellt an Hand des Faches Pädagogik“ (S. 443—446), was uns — auch unter methodologischem Aspekt — rechtfertigte, auf das Fach Pädagogik weiter oben ausführlicher einzugehen, um zu zeigen, ob sich die im folgenden genannten Reformvorschläge stringent aus den Inhaltsanalysen ergeben. Es sind: „Bewußtmachung (Objektivierung) der Bildungsziele“ (S. 443), „Differenzierung und Hierarchisierung der Bildungsziele“ (S. 443), „Methodische Erschließung der vorhandenen anthropologischen Leitbilder“ (S. 444), „Systematisierung der Schul- und Unterrichtstheorie“ (S. 444), „Integration natur- und geisteswissenschaftlicher Ansätze“ (S. 445), „Bewußte ‚Hermeneutik‘ oder Methodik der Theoriebildung“ (S. 445). Zweifelloos verkürzt die von uns gewählte Heraushebung der Teilüberschriften den Argumentationszusammenhang, weist aber doch darauf hin, daß die Vorschläge sich *nicht nur* vom empirischen Material herleiten, sondern daß die Autoren ein — mehr oder weniger ausgesprochen — explizites theoretisches Modell der Lehrerbildung in der Schweiz als Bezugssystem reflektieren, von da aus bestimmte hochschuldidaktische Kriterien anlegen und sich u. a. einer speziellen Lerntheorie verpflichtet wissen („Die Bildungsziele sollten Verhaltensweisen ausdrücken . . .“ S. 428) etc. — Es ist für die Diskussion der Lehrerbildung in der Bundesrepublik von untergeordnetem Interesse, die „Verteilung der Fächer“ (S. 452—474), „Zentrale Elemente und Prioritäten der Reform“ (S. 484—488) zu behandeln, da auch sie aus deutscher Sicht unter inhaltlichem Aspekt (vgl. u. a. S. 434/435, 443, 445, 463) nicht unproblematisch sind. — Verwiesen sei noch auf den — in die Arbeit im Grunde nicht integrierten — Aufsatz von K. FREY, der bereits in „Die Deutsche Schule“, 61 (1969) unter dem Titel „Das Curriculum im Rahmen der Bildungsplanung und Unterrichtsvorbereitung“ erschien, und hier unter dem Kapitel „Aufriß der globalen Curriculumreform“ (S. 475—483) abgedruckt ist. Er versucht einen systematischen Ansatz der Curriculumproblematik. Bedauerlicherweise ist in dem Strukturbild der Beurteilungskriterien (Übersicht S. 481) eine mißverständliche Verwechslung von Ziel- und Bedarfskonstellation und Bedingungs- und Voraussetzungs-konstellation eingegangen.

IV

Die Untersuchung von FREY und Mitarbeitern ist unter forschungsmethodischem und forschungsstrategischem Aspekt interessant, aufschlußreich und von erheblicher Bedeutung. Analoge „Tatbestandsaufnahmen“ wären auch für die Bundesrepublik erforderlich. Die Ansätze von KITTEL 1957, 1960, 1965, SEEMANN 1964, BECKMANN 1968, BECKMANN et. al. 1968 sind verdienstvolle Anfänge, reichen aber nicht aus. Allerdings sind die Grenzen empirischer Untersuchungen wie der von K. FREY, und ihrer (inhaltlichen) Aussagen hinsichtlich der *Reform* der Lehrerbildung deutlich zu sehen. Es genügt nicht, nur das Material der institutionalisierten Lehrerbildung der Inhaltsanalyse zu unterziehen. Gegenüberzustellen wären entsprechende Analysen von *Reformvorschlägen*, die sich auf mehr oder weniger gut begründete theoretische Reformmodelle (siehe die Analyse der Modellvorschläge in der BRD in diesem Band, S.) stützen und dann beide Seiten miteinander in Beziehung setzen.

Auch der Kriterienkatalog müßte gegenüber der Untersuchung von FREY und Mitarbeitern evtl. umstrukturiert bzw. erweitert werden. Für die Diskussion in der BRD relevante Kriterien wären darüber hinaus u. a.: Einheitlichkeit und Integration der Lehrerausbildung für alle pädagogischen Berufe; Differenzierung des Studiums nach Funktionen statt nach Systemen; Studien-

schwerpunkte und ihre Bezugssysteme; Verhältnis der Grundwissenschaften zu den Fachwissenschaften bzw. Fachdidaktiken; Organisation der Studienfächer nach Schulfächern bzw. „Wissenschaftssystematik“ oder nach Problembereichen; Praxisbezug des Studiums (Projektstudium), Praxis als Studienelement; Organisationsformen der Lehr- und Lernbedingungen; Integration der Lehrerfortbildung (Kontaktstudium); Studiendauer; Hochschulstruktur; Qualifikationsformen u. a.

Trotz aller (subjektiven) Kritik im allgemeinen und besonderen bleibt zu sagen, daß die Untersuchung von FREY und Mitarbeitern einen Anfang gemacht hat, der nicht „übersprungen“ werden kann, und der in der Bundesrepublik noch aussteht. Für einen entsprechenden und dringend notwendigen Untersuchungsabschnitt zur Lehrerbildung in der Bundesrepublik regt die besprochene Untersuchung eine Fülle forschungsmethodischer und forschungsstrategischer Reflexion und — in ihrem Rahmen — hilfreicher Interpretation an.

LEO ROTH

Gottfried Preissler: „*Versuche zur Volksschul- und Gymnasiallehrerbildung*. Berichte — Analysen — Folgerungen“. Reihe: Das Pädagogische Forum, Bd. 7, hrsg. von L. FROESE u. a., Westermann-Verlag, Braunschweig 1966, 220 S., 9,80 DM.

Die Berichte über vier verschiedene „Versuche zur Volksschul- und Gymnasiallehrerbildung“ der Nachkriegszeit, die GOTTFRIED PREISSLER 1966 vorlegte, erregen zunächst besonders unser historisches Interesse. Gerade derjenige, der die Entwicklungen in Schule und Lehrerbildung in jener Zeit selbst miterleben konnte, wird hinter den nüchternen, bewußt objektivierenden Aussagen des Verfassers noch das Eigentümliche dieser „einmalig günstigen Situation“ — wie die Herausgeber sie bezeichnen (S. 10) — spüren, und er wird froh und dankbar sein, daß das, was damals, unter solchen Umständen und Voraussetzungen, gedacht, versucht und getan worden ist, nicht der Vergessenheit anheimfiel.

Aber es geht bei diesen Berichten wohl nicht so sehr um die Überlieferung der Versuche (auch nicht ihrer Eigentümlichkeit und besonderen Lebendigkeit, die in der Reminiszenz wieder ersteht), sondern um den Ertrag, um dessentwillen jene Versuche seinerzeit angestellt wurden. Denn daß es der Sinn und die Notwendigkeit des pädagogischen Versuchs ist, das Handeln, speziell das institutionalisierte oder gar neu zu institutionalisierende, über sich selbst, seine „Richtigkeit“ und Möglichkeit aufzuklären, ist wohl allgemein anerkannt; und wenn hinsichtlich unserer heutigen Ansätze zur Reform oder Neugestaltung in der Bildungsorganisation und gegenüber dem gern geäußerten Bedenken, es mangle an genügend Modellversuchen, die Vermutung von GROOTHOF/KLAFKI stimmt: daß es nicht so sehr zu wenig kritisch-reflektierendes Tun gebe als vielmehr Kenntnis davon (S. 12), dann erscheint es besonders dankenswert und notwendig, hier von der vorgestellten spezifischen Versuchsarbeit Kenntnis zu nehmen und sie nach ihrem Ertrag auch für unsere heutigen Probleme zu befragen.

Ob und inwieweit allerdings die vier Versuche, von denen PREISSLER berichtet, einen solchen über sie selbst und das historische Interesse an ihnen hinausreichenden Ertrag hergeben, das scheint auf den ersten Blick nicht ganz selbstverständlich. Die relative Enge des Erfahrungsfeldes (nur vier Versuche) erweist sich zwar bei näherem Hinblicken als nur scheinbar: jeder „Versuch“ stellt ja nicht nur eine einzige, einmalige Veranstaltung dar, sondern einen ganzen, sich überdies entwickelnden Zusammenhang von Maßnahmen. Aber die inneren Differenzen zwischen den einzelnen Versuchen sind groß: Differenzen der konkreten Bildungsintention — pädagogische Grundausbildung bei den Schulhelfern und den Kunsterziehern (Versuche 1 und 3), schulpraktische Ausbildung der „zweiten Phase“ ihrer Berufsbildung bei apl. Lehrern und Referendaren (Versuche 2 und 4) —; Differenzen in der Form und dem Umfang der Veranstaltungen — das reicht von einem ganzen geschlossenen, zwar drastisch verkürzten, aber dafür sehr komprimierten Vollstudium der Schulhelfer über einen zusätzlichen Studiengang (bei den Kunsterziehern) bis zu den komplizierten Organisationsgefügen von praktischen und theoretischen Veranstaltungen in der zweiten Phase —; Differenzen selbst in der konkreten Motivation, die die einzelnen Versuche jeweils inaugurierte und bei der das, was an Formen und Vorstellungen schon vorhanden war, ihre Durchführung mehr oder weniger deutlich beeinflusste. Nimmt man zu dieser

relativen Inkommensurabilität der vier Versuche unter sich die Veränderungen in der Gesamtsituation hinzu, die sich zwischen ihrer Zeit und der unseren vollzogen haben, so kann man geneigt sein zu fragen, was für einen Ertrag sie, einzeln oder gemeinsam, für die allgemeinen Probleme der Lehrerbildung und ganz besonders für unsere heutige Problematik überhaupt hergeben könnten.

Ich meine, hier besonders auf drei Dinge aufmerksam machen zu müssen. Das erste hängt mit dem zusammen, was ich die „Gunst der ersten Stunde“ nennen möchte, und ist daher auch um so deutlicher zu beobachten, je näher die jeweiligen Versuche dieser ersten Stunde sind. Aber mehr oder weniger deutlich und ausdrücklich war ja doch in allen vier Fällen für die Absicht, Lehrer zu bilden oder auszubilden, eine neue Form zu entwickeln; wenn nicht voraussetzungslos, so doch in der Form nur lose vorgezeichnet und in der inhaltlichen Gestaltung wesentlich nur durch das Ziel determiniert. Das gab eine Freiheit des Versuchs und Durchführens, wie sie einem pädagogischen Handeln nur als seltene Gunst gewährt ist — die Möglichkeit von Irr- und Umwegen naturgemäß nicht ausgeschlossen. Vor allem aber ergab das als einen für alle vier Versuche charakteristischen Grundzug ein klares Prävalieren der inhaltlichen Reflexion, Entscheidung und Begründung des Handelns vor der organisatorischen. Was den „Weg“ dieser lehrerbildenden Veranstaltungen angeht oder ihren „Rahmen“, so war man offenbar immer wieder auf Improvisationen, auch auf Behelfe angewiesen; aber das war anscheinend in allen Versuchen niemals entscheidend und wirkte selten als Begrenzung der Möglichkeit eines Vorhabens. Natürlich ist diese Prävalenz des Inhaltlichen die spezifische Situation eines Versuchs und gehört zu jenen besonderen Bedingungen, mit denen bei der Gestaltung der allgemeinen Lehrerbildung heute nicht gleichermaßen gerechnet werden kann. Man kann jedoch mit einigem Recht fragen, ob das Umgekehrte: die Prävalenz von Organisationsstrukturen, von Formen der Studiengänge und ihren formalen Bedingungen (z. B. Studienzeit- oder „Schein“-quanten) in der heutigen Diskussion einem auf dem Hintergrund jener Anfänge nicht einigermaßen fatal und absurd vor kommt.

Von den charakteristischen Grundzügen inhaltlicher Art erscheint mir ferner folgendes besonders bemerkenswert: In allen vier Versuchen, so unterschiedlich sie in ihrer konkreten Berufsbezogenheit und auch als 1. oder 2. Phase der Berufsbildung sind, liegt gleich deutlich das Schwergewicht der berufsvorbereitenden Arbeit auf der Bildung zum eigenen sozio-kulturellen Selbstverständnis und zum Begriff des pädagogischen Tuns als dem wesentlichen Kern allen Lehrerseins. Ein Blick in die vorgelegten curricularen Beispiele zeigt eine beachtliche, gegenüber der raum-zeitlichen Beschränkung der Versuchsvorhaben („Kurzausbildung“ war die offizielle Bezeichnung des Schulhelferstudiums) verblüffende thematische Breite eines oft recht anspruchsvollen Bildungsangebotes, in dem versucht wurde, an allen möglichen „Welt“- und „Lebens“-gegenständen und für alle möglichen Aufgaben das Lebensbedeutsame wie das spezifisch Pädagogische erfahrbar zu machen. Das gegenüber bestimmten, fach-, wissenschafts- oder auch positionsbestimmten Voreinstellungen durchzusetzen und durchzuhalten, dürfte nicht immer leicht gewesen sein (darüber ist einiges bei der Kunsterzieherbildung gesagt); auch bei den Studierenden nicht, insbesondere wenn die direkte Berufsbezogenheit der einzelnen Veranstaltungen (das, „wozu man das brauchen kann“) nicht auf den ersten Blick sichtbar wird. Aber man war offenbar der Meinung, daß es darauf ankomme, Lehrer zu bilden mit „Problembewußtsein“ — Bewußtsein ihrer selbst als Zeitgenossen und ihrer verantwortlichen Aufgabe —, nicht aber, Lehrer für ihre speziellen Tätigkeiten auszubilden¹). Und offenbar gelang es auch, für diese Weise ihrer Berufsausbildung Verständnis bei den Studierenden und Auszubildenden zu wecken und die Bereitschaft zu erlangen, mit der bei den erhöhten Ansprüchen einer solchen Bildung gerechnet werden muß. Es genügt, daran zu erinnern, welche Bedeutung das Problem der Studienhaltung und -einstellung für die Konzeption und Durchführung einer fruchtbaren Lehrerbildung auch heute hat.

In dem eben Gesagten ist schon die eigentümliche Weise des Theorie-Praxiszusammenhanges berührt, die für die vorgestellten Versuche charakteristisch ist und auf die als das dritte Bemerkenswerte in ihnen hingewiesen werden soll. Für den Verfasser gilt dieser Zusammenhang als das Grundprinzip der Bildungsarbeit in allen vier Versuchen; und schon dieses: daß es für alle gleichmäßig und in gleicher Weise gilt, erscheint als ein bemerkenswerter Fortschritt gegenüber einer funktionalen Aufteilung in eine theoriebestimmte erste und eine praxisbezogene zweite Phase. Aber das Wesentliche liegt in der besonderen Art und Weise der „Vermittlung“ von Theo-

rie und Praxis. Hier geht es in den einzelnen Veranstaltungen und Vorhaben auf allen Stufen nicht um Komplementierung und Komplettierung des einen durch das andere oder um irgendein wie immer geartetes Substitutionsverhältnis — Theorie „für“ oder „zum Zwecke der“ Praxis, Praxis „mit Hilfe“ einer Theorie —; hier wird versucht, in einem differenzierten Gefüge theoretischer und praktischer Veranstaltungen, wie es z. T. schon durch die Organisationsstruktur der einzelnen Versuche vorgeschrieben war, die Identität des einen im anderen herzustellen und so Theorie in der Praxis und aus der Praxis zu erfahren, Praxis als Theorie zu tun. Dieser in der Tat dialektischen Vermittlung, die aus der Beschreibung und Begründung der Vorhaben vielleicht noch deutlicher hervorgeht als aus der — in diesem Falle wohl stärker an SPRANGERS als LITTS Denkformen orientierten — Interpretation des Verfassers, kann und soll hier nicht im einzelnen nachgegangen werden; sie macht es aber auch für heute noch interessant und wichtig, sich mit den damaligen Versuchen zu beschäftigen.

Ja: was also bleibt als überdauernder Ertrag jener damaligen Versuche auf dem Gebiet der Volksschul- und Gymnasiallehrerbildung? Wenn man von Versuchen im Bereich der Erziehung und Bildung „anwendbare“ Ergebnisse erwartet, dann sind jene Versuche passé, historisch bedingt und nur noch historisch interessant. Zu deutlich antworten sie auf die konkreten Zeitumstände und -bedürfnisse von damals, als daß sie auf die heutige Situation und ihre Probleme übertragbar wären. Wenn aber der pädagogische Versuch ein legitimes Mittel ist, im Raume eines auf Entscheidung und Verantwortung gegründeten Handelns die Theorie solchen Handelns und ihren Bedingungszusammenhang aufzufinden und aufzuweisen (und nicht bloß: zu verifizieren), dann — so meine ich — erscheint es äußerst lohnend, sich gerade mit diesen Versuchen auseinanderzusetzen — auch im Hinblick auf das uns heute aufgegebenen Handeln.

HANS-WERNER BAUMANN

Anmerkung

- 1 Ich erinnere mich aus der Abschlußveranstaltung am Ende der „Pädagogischen Ausbildungslehrgänge für Schulhelfer“ im Frühjahr 1950, daß der Vertreter des Kultusministeriums die „Kurzausgebildeten“ damit tröstete, sie hätten wenigstens von erfahrenen Lehrern und Mentoren lernen können, „wie man's macht“. Der Sprecher der ehemaligen Studenten erwiderte seinerzeit mit Verve, eben das hätten sie weder lernen können noch auch lernen wollen!

Heinrich Roth: *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung*, hrsg. von H. THIERSCH und H. TÜTKEN. Schroedel-Verlag, Hannover 1967, 368 S., 19,20 DM.

Der Sammelband ‚Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung‘¹⁾ mit Aufsätzen von HEINRICH ROTH erschien im Jahre 1967; er vereinigt bereits früher erschienene Beiträge aus den davorliegenden zehn Jahren.

Der bekannte Topos, daß das Ganze mehr sei als seine Teile, kann auf Sammlungen bereits vorliegender Veröffentlichungen nur selten angewendet werden, da diese meist nicht mit dem Blick auf eine spätere Zusammenfassung konzipiert worden sind; die Aneinanderreihung des z. B. chronologisch Zusammengehörigen kann diesem Mangel nicht abhelfen, d. h. sie kann nachträglich keine Einheit hervorbringen. Und da sich gerade bei den Autoren vielfältige Anlässe für wissenschaftliche Texte bieten, bei denen auch schon einzelne Äußerungen allgemein bedeutsam sind und ein Interesse an der späteren Zusammenfassung aufkommen lassen, entstehen bei ihnen oft gleichzeitig sehr heterogene Abhandlungen. Nur wenigen gelingt es, sich auf weiter entfaltungsfähige bzw. weiter entfaltungsbedürftige Themen zu konzentrieren. Genau dies trifft aber auf ROTH und die in dem oben erwähnten Band zusammengestellten Aufsätze aus der Zeit zwischen 1957 und 1967 zu, und dieser Sachverhalt berechtigt uns, zum Zwecke des Gesamtüberblicks einige der durchlaufenden, sich zum Teil erweiternden, zum Teil verändernden Grundgedanken zu skizzieren. Dabei sollen die metahistorischen und gleichsam integrativen Momente besonders hervorgehoben werden, nicht zuletzt in ausdrücklicher Rücksicht auf Fragen der Lehrerbildung, denen dabei eine besondere Bedeutung zukommt. Wie sich zeigen wird, haben sie in

bezug auf die übrigen Betrachtungen durchaus nicht jene Randposition, die man darin belegt sehen könnte, daß die sie betreffenden Themen im Schlußteil des Buches und damit sehr weit entfernt von den allgemeinen und programmatischen Aufsätzen abgedruckt sind, die am Anfang stehen.

Dieser Hinweis darf allerdings nicht mißverstanden werden. Da bei unmittelbar anwendungsbezogenen Studiengängen wie bei denen der Lehrerbildung zweifellos keine andere ‚Wissenschaft‘ zur Debatte steht, als bei mehr forschungsorientierten, wäre es wenig sinnvoll, die Aufsätze ROTHs danach zu bewerten, ob sie bei Anwendung bestimmter Kriterien — welche wären dies? — als besonders ‚geeignet‘ für die Lehrerbildung erscheinen. Da in ihnen erziehungswissenschaftliche Grundfragen behandelt werden, können sie überall dort von Bedeutung sein, wo solche diskutiert werden; dies gilt ebenso für die Abschnitte, die auf die Lehrerbildung Bezug nehmen, und auch dann, wenn dabei Probleme angeschnitten werden, die zugleich selbständiges Interesse verdienen. Im ganzen gesehen sind die Abhandlungen weniger zum Zwecke der Lehre geschrieben — gleichgültig, in welchem Bereich sie stattfinden mag —, als dies bei anderen Aufsätzen ROTHs der Fall ist²⁾, aber es werden auch andere Inhalte in ihnen behandelt. Sie müssen als Beiträge zur Diskussion in der Wissenschaft selbst und zu deren genauerer Bestimmung verstanden werden. Infolgedessen nimmt die Darstellung in keiner Beziehung Rücksicht auf mögliche spezielle Bedürfnisse, ohne z. B. sprachlich von jener esoterischen Unzugänglichkeit zu sein, die vielen Autoren offenbar als Voraussetzung für ‚bedeutsame‘ Wissenschaft gilt.

Die Aufsätze erscheinen einheitlich und sind es auch bei genauerer Nachprüfung, weil sie insgesamt der Definition von Erziehungswissenschaft dienen, d. h. der Beschreibung dessen, was eine moderne Erziehungswissenschaft in den verschiedenen Dimensionen einbeziehen und integrieren muß. ROTH sucht z. B. konsequenter als in früheren Arbeiten und mit verschiedenen Ansätzen zu klären, auf welche Probleme der Erziehungswirklichkeit hin die diskutierte Wissenschaft zu differenzieren und in welchen Aufgaben sie zu konkretisieren ist.

Als eines der Ergebnisse der Bemühungen stellt sich die Forderung heraus, daß sie sich nicht nur stärker der empirischen Erforschung der Erziehungswirklichkeit zuwenden, sondern zugleich die unmittelbare Anwendung ihrer Forschungsergebnisse auf diese Wirklichkeit befördern soll. Dieser Auftrag macht die Lehrerbildung, die als Aufgabe von vielen Erziehungswissenschaftlern zuzeiten als lästig empfunden wird, wenn sie sie überhaupt als wissenschaftliche Aufgabe betrachten, zu einem unausweichlichen ‚Anwendungsfall‘ der Erziehungswissenschaft. Dies ist ein Punkt, auf den die inzwischen schon etwas abgegriffen wirkende Formel von der ‚realistischen Wendung‘ — in der pädagogischen Forschung — bisher interessanterweise am seltensten angewendet worden ist, obschon sie dafür nicht weniger gilt als für andere Bereiche außerhalb des engeren Feldes der Forschung, für den sie geprägt wurde³⁾. Die ‚objektiven Erfahrungen‘ der Wirklichkeit, die im Bereich der pädagogischen Theorie unter gewissen Voraussetzungen möglich sind oder doch zumindest annäherungsweise erreicht werden können, dürfen nicht höher bewertet werden als die, die im Felde der pädagogischen Praxis unter entsprechenden Bedingungen zustandekommen können. „Pädagogik ist die Theorie einer Praxis.“⁴⁾ Dies bedeutet auch: Erziehungswissenschaft realisiert sich überall, wo educatives Verhalten wissenschaftlich — d. h. kritisch, methodisch und systematisch — ‚organisiert‘ wird, unabhängig davon, ob dies mehr ‚theoretisch‘ — innerhalb der Wissenschaft — oder mehr ‚praktisch‘ — im Rahmen der Erziehungsprozesse — geschieht, vorausgesetzt, daß der dahinter verborgene ‚notwendige‘ Zusammenhang von Theorie und Praxis nicht zerstört wird.

Abgesehen davon, daß ‚Erziehungswissenschaft‘ damit sehr viel mehr umfaßt, als man vielleicht üblicherweise darunter versteht, daß sie vor allem danach nicht mehr auf eine bestimmte zuständige Institution beschränkt werden kann, ergibt sich aus dieser Annahme, daß es keinen Qualitätsunterschied bei der Vorbereitung auf die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Aufgaben geben kann. Daß die Vorbereitung auf verschiedene Bereiche zugeschnitten und gleichsam verschieden strukturiert sein muß, ändert für die Spielarten weder etwas an der Notwendigkeit ungeschmälerter Wissenschaftlichkeit noch an der nach einem ungebrochenen Bezug zur Realität. Läuft die erste der genannten Forderungen darauf hinaus, daß die Erziehungswissenschaft ein empirisches wissenschaftliches Fundament — z. B. im Sinne der empirischen Sozialforschung — haben muß⁵⁾, kann man in der zweiten die Absicht erkennen, die Lehrerbildung⁶⁾ generell zur wissenschaftlichen Aufgabe zu machen, und zwar unabhängig von den Schultypen oder Schulstufen, auf die hin sie — bis heute — konstruiert ist. Die Art der Begründung schließt

aus, daß es sich dabei für Roth um eine formale Aufwertung handelt. Die Gründe für den vorgelegten Anspruch sind nicht damit zu erklären, daß Statusprobleme der Erziehungswissenschaftler und der — sich erziehungswissenschaftlich verhaltenden — Erzieher — innerhalb der Universitäten bzw. der Pädagogischen Hochschulen einerseits und der Gesellschaft bzw. der Schulen andererseits — zu lösen wären, sondern sie ergeben sich daraus, daß die in der Komplexität des „Erziehungsfeldes“⁷⁾ gestellten Aufgaben nur noch vom heutigen Problem- und Lösungsbewußtsein her zu bewältigen sind, d. h. aber, nur noch wissenschaftlich. Der ‚geborene Erzieher‘ war ein Mythos, aber es ist ebenso unmöglich, die Vorstellung aufrechtzuerhalten, der Lehrer könne durch seine Tätigkeit alles das lernen, was er zur Bewältigung der in ihr sich einstellenden Schwierigkeiten benötigt und auf diese Weise zu ‚Kunstfertigkeit‘ und ‚Weisheit‘ kommen.

In den bisher dargestellten Überzeugungen müssen die Gründe für einen zusätzlichen Anspruch gesucht werden, der je nach dem Kontext, in dem er von Roth konkret ausgedrückt wird, zu zwei einzelnen Forderungen führt. Wenn die Fragen der Erziehung nur noch wissenschaftlich zu beantworten sind, so bedeutet dies im engeren Sinne, daß es wegen des komplexen Charakters der Probleme nur in Kooperation der Erziehungswissenschaft mit „den Wissenschaften vom Menschen“ und den „Sachwissenschaften“⁸⁾ gelingen kann. Eine Anmaßung der Erziehungswissenschaft, alles selbst bewältigen zu können, wäre nicht nur töricht, sondern unwissenschaftlich. Mit dieser Konstruktion geht Roth besonders in den einleitenden Aufsätzen des Bandes klar über die für ihn bereits früher selbstverständliche Forderung nach einer Zusammenarbeit der Pädagogik mit der Psychologie⁹⁾ hinaus — und zwar bis zur größtmöglichen Interdisziplinarität.

Die zweite Forderung ergibt sich unmittelbar aus der ersten. Die Kooperation kann nach der Meinung Roths mit Rücksicht auf die traditionelle Institutionalisierung von Wissenschaft nur innerhalb von selbständigen Fakultäten¹⁰⁾ der Universität erfolgen. Er nimmt an, daß nach diesem Modell zugleich eine schnelle Modernisierung der Universität — vor allem in bezug auf die ihr übertragenen Aufgaben der Lehrerbildung und dabei insbesondere in der Ausweitung der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studienangebote¹¹⁾ — möglich ist, daß es aber zugleich die spannungslose Integration der Pädagogischen Hochschulen¹²⁾ gestattet, nicht zuletzt unter dem Aspekt der Erweiterung und Vertiefung des Fachstudiums¹³⁾.

Im Hinblick darauf, daß die vielschichtigen Probleme des richtigen educativen Verhaltens nicht beliebig nach dem Muster der aus anderen Gründen entstandenen Einzelwissenschaften gesplittet und isoliert werden können, nach einem Muster überdies, das sich für die Organisation und die Entwicklung dieser Wissenschaften selbst immer mehr als hinderlich herausstellt, macht nach der Überzeugung Roths eigentlich jede ernsthafte und realistische erziehungswissenschaftliche Bemühung interdisziplinäre Zusammenarbeit erforderlich; Lehrerbildung ist ohne sie ebenso wenig möglich wie ohne Wissenschaft überhaupt oder wie in der Einseitigkeit nur ‚theoretisch‘ oder nur ‚praktisch‘ verfaßter Studiengänge. Die institutionelle Vorgabe einer entsprechenden Fakultät — oder einer Abteilung — könnte dort anregend und motivierend wirken, wo dies angesichts eines anderen Zuschnitts von Forschung, Lehre und Studium notwendig erscheint, initiiert durchaus von den aktuellen Bedürfnissen der Lehrerbildung.

Wenn vieles von den hier skizzierten programmatischen Forderungen heute erfüllt, manches in ihrem Sinne begonnen und einiges darüber hinaus weiterentwickelt worden ist, dann ist dies — sofern es sich überhaupt mit den Abhandlungen Roths in Verbindung bringen läßt — sicherlich nicht zuletzt der Tatsache zuzuschreiben, daß dieser die verschiedenen Gesichtspunkte teils miteinander verknüpft, teils abgelöst von den anderen in die Diskussion gebracht hat, mit jedem einzelnen alle anderen und mit allen anderen jeden einzelnen stützend. Nur auf diese Weise konnte wohl erreicht werden, daß die Argumente so überzeugend wirken, wie dies meistens der Falle ist, und nur so könnten und können sie schließlich der Überwindung der Rückständigkeit im Erziehungs- und Bildungswesen dienen, die nicht ohne die gleichzeitige Beseitigung des entsprechenden Zustandes der Erziehungswissenschaft — und der Lehrerbildung — denkbar ist.

Daß es in den Beiträgen nicht um belanglose Scheinprobleme geht, auch wenn manchmal von der Wissenschaft selbst erzeugte Irrtümer darin behandelt werden, zeigt sich erst dann in voller Schärfe, wenn man sich vergegenwärtigt, mit welchen Meinungen und Ansichten sich Roth direkt und indirekt auseinandersetzt. Es gibt immer noch Zeitgenossen, die die „qualifizierte Wahrheit“¹⁴⁾, um die es überall dort geht, wo educatives Verhalten — wie wir sagten — wissenschaftlich organisiert wird, teils für unmöglich, teils für unnötig halten und den gesamten Bereich lieber einer emotionalen Intuition überlassen wollen als der kritischen Reflexion. Freilich gibt der Band

nicht nur Zeugnis davon, welchen Engagements es immer noch bedarf, um rationalere Einstellungen zu klären und durchzusetzen, Einstellungen, durch die das Gebiet der Erziehung durchgängig „dem Prozeß von Forschung, Kritik und Kontrolle¹⁵⁾“ unterworfen werden kann, sondern er macht in der Dokumentation des zeitlichen Abstandes der Veröffentlichungen zur Gegenwart auch deutlich, wie wenig aufs ganze gesehen in der (Erziehungs-), Wirklichkeit davon realisiert worden ist. Daß einige Thesen des Bandes bereits überholt sind, kann diesen im Hinblick auf das Tempo der Reformen negativen Eindruck von der Realität nicht wesentlich abmildern. Insofern ist zu hoffen, daß die Anregungswirkungen der Texte — der Teile und des Ganzen — solange erhalten bleibt, bis sachlich keine Notwendigkeit zu entsprechender Innovation mehr besteht.

DIETRICH HOFFMANN

Anmerkungen

- 1 Wenn nicht anderes angegeben, beziehen sich die Angaben in den folgenden Anmerkungen auf die Aufsätze in diesem Sammelband; für frühere und andere Druckorte etc. sei darauf verwiesen.
- 2 Vgl. ROTH, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1957, 12. Aufl. 1970. Hier ist aufgrund des anderen Charakters der ursprünglichen Aufsätze eine Art ‚Lehrbuch‘ entstanden, mit allen Vor- und Nachteilen dieser Gattung.
- 3 ROTH, Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, in: Erziehungswissenschaft, a. a. O., S. 113 ff.
- 4 ROTH, Universität und Pädagogische Hochschule, in: Erziehungswissenschaft, a. a. O., S. 296, Zitat S. 297. Vergl. auch a. a. O., S. 67 ff. (Über das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis, Abschnitt 3 des zweiten Aufsatzes.)
- 5 Vgl. die fünf Kapitel des Teils A des Bandes ‚Erziehungswissenschaft‘: ‚Zur Theorie der Erziehungswissenschaft‘; bes.: Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik, a. a. O., S. 9 ff.
- 6 Vgl. die sechs Kapitel des Teils C ebenda: ‚Lehrerbildung‘; insbes.: Noch einmal ‚Keine Lehrerbildung ohne Wissenschaft‘, a. a. O., S. 322 ff.
- 7 Vgl. den mittleren Teil (B): ‚Zur Theorie des Erziehungsfeldes‘; vor allem: Skizze einer Theorie des Erziehungsfeldes, a. a. O., S. 193 ff.
- 8 ROTH: Die realistische Wendung, a. a. O., S. 115. Vgl. auch: Empirische Pädagogische Anthropologie, ebenda, S. 139 ff., bes. a. a. O., S. 143 f. In diesem Aufsatz behandelt ROTH auch die Frage, unter welchen wissenschaftlichen Aspekten die Kooperation erfolgen kann, ohne trotz eines übergreifenden Faktors eine falsche Dominanz der pädagogischen Fragen zu bewirken. Ferner: ROTHs Moderne Jugendforschung und die Pädagogik, ebenda, S. 273 ff.
- 9 ROTH: Psychologie und Pädagogik und das Problem einer pädagogischen Psychologie, in: Erziehungswissenschaft, a. a. O., S. 57 ff.
- 10 Vgl. ROTH: Die realistische Wendung, a. a. O., S. 130; ebenso: Situation und Auftrag der Pädagogischen Hochschulen, ebenda, S. 302 ff., bes. S. 316 ff.
- 11 Vgl. ROTH: Pädagogik als Wissenschaft und Studium für den Gymnasiallehrer, in: Erziehungswissenschaft, a. a. O., S. 331 ff.
- 12 Zu dem in Anm. 4 erwähnten Aufsatz vergl. außerdem ROTH, Warum keine Pädagogische Fakultät?, ebenda, S. 361 ff.
- 13 ROTH: Situation und Auftrag, a. a. O., S. 312 ff.
- 14 ROTH: Noch einmal ‚Keine Lehrerbildung ohne Wissenschaft‘, a. a. O., S. 325.
- 15 ROTH: Die realistische Wendung, a. a. O., S. 126, Zitat Wittram.

Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerbildung, Modelle — Versuche — Erfahrungen, hrsg. von H.-K. BECKMANN in Verb. mit F. BOHSACK, F. V. ROSEN, G. M. RÜCKRIEM, Verlag Julius Beltz, Weinheim, Berlin, Basel 1968, 304 S., 24,— DM.

Das eigentlich *curriculare* Problem der Lehrerbildung ist, wenn wir recht sehen, bisher von niemandem entschlossen in Angriff genommen, geschweige denn gelöst worden. Zur Lösung dieses Problems wären die Situationen des Lehrers von morgen zu analysieren, zu deren Bewältigung er durch seine Ausbildung qualifiziert werden soll, die zu solcher Qualifikation nötigen Lernprozesse wären zu identifizieren und in eine sinnvolle Abfolge zu bringen, die optimalen Bedingungen für die Realisierung der Lernprozesse wären zu organisieren, und schließlich wären Möglichkeiten der Effizienzkontrolle der Ausbildung zu entwickeln, die auf operationalisierte Lernziele zu beziehen wäre.

An solchem Anspruch darf das bereits 1968 von BECKMANN herausgegebene „beltz document“ nicht gemessen werden. Ihm kommt es vielmehr darauf an, Anregungen zu geben, hochschuldidaktische Diskussion zu provozieren, erkannte Mißstände wenigstens punktuell beheben zu helfen und die pädagogische Ausbildung aus dem Stadium ungeplanter Beliebigkeit herauszuführen.

Insgesamt sechzehn Autoren, die zur Zeit der Entstehung des Sammelbandes alle an der *Universität* oder im Studienseminar für das höhere Lehramt an *Gymnasien* tätig waren, äußern sich auf unterschiedliche Weise zu Fragen der Lehrerbildung, weniger dagegen zu einem pädagogischen Studium, das nicht auf Schule zielt, was man nach dem Titel des Buches auch hätte vermuten können.

Der Band gliedert sich in fünf große Abschnitte:

- I Modelle zum Studienaufbau (FROESE, BECKMANN, RÜCKRIEM, BOHSACK, VON ROSEN)
- II Pädagogische Übungen — Versuche und Erfahrungen (BECKMANN, KLAFFI/KRETZER/LORENZ, BOHSACK, RÜCKRIEM)
- III Fachdidaktische Übungen — Versuche und Erfahrungen (FREUDENSTEIN, LORENZ, LINGELBACH, VON AUFSCHNAITER)
- IV Schulhospitation — Versuche und Erfahrungen (LORENZ, RÜLCKER, WOLF)
- VI Das Referendariat — Modelle (FISCHER, FACKNER, HORN).

Vorangestellt ist diesen fünf Abschnitten ein kurzer Überblick von BECKMANN: „Zur Problematik der Lehrerbildung“, in dem der Herausgeber die zentralen Probleme einer Ausbildung zum „Fachmann in der Schule“ (S. 3) herausarbeitet: Wie kann die *Wissenschaftlichkeit* der Ausbildung sichergestellt werden? Wie sind *Theorie und Praxis* sinnvoll miteinander zu verbinden bzw. aufeinander zu beziehen? In welchem Verhältnis stehen *Grundwissenschaften*, *Fachwissenschaften* und *Fachdidaktiken* zueinander und welche Funktion haben sie in der Lehrerbildung?

Den ersten Hauptabschnitt des Buches bilden die *Modelle zum Studienaufbau*, auf die in den übrigen Beiträgen wiederholt Bezug genommen wird und in die offenbar eine Reihe der dargestellten Erfahrungen eingegangen ist. Die Modelle gehen von der Einsicht aus, daß „eine Studienplanung und die Festlegung obligatorischer Themen für eine höhere Effektivität des Studiums nötig“ sind (S. 10). Der Vorwurf der „Vorschulung“ wird dabei zurückgewiesen: er „verhindert jede Planung und Erhöhung der Effektivität des Studiums und sanktioniert den Schlendrian der bestehenden Praxis“ (S. 30. Fußnote).

Die Modelle, die z. T. — jedes für sich — „bewußt einseitig konzipiert sind“ (S. 37), um mögliche Denkansätze deutlich zu machen, reichen von einer sehr offenen Studienkonzeption mit Betonung geisteswissenschaftlicher Methoden bis zu einem Ausbildungsgang, der bestimmt ist „von der Nähe zur Schulpraxis wie der Anwendung empirischer Methoden“ (S. 38), und der Studierende wie Dozenten auf ein umrissenes Programm festlegt. Die Modelle für das *Diplomstudium* beziehen sich auf die Studienrichtungen Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Schulpädagogik und Kultusverwaltung. Sie unterscheiden sich vor allem in Hinsicht auf die Gewichtigkeit von Neben- bzw. „Stütz“fächern.

Im zweiten Hauptabschnitt werden konkrete *Arbeitsberichte* über pädagogische Übungen vorgelegt, die ausdrücklich nicht als „Modelle“ gedacht sind, sondern dem Erfahrungsaustausch dienen und die hochschuldidaktische Diskussion anregen sollen. So erörtert z. B. BECKMANN eingehend Möglichkeiten der Gestaltung einer Anfänger-Übung und berichtet über die Schwierigkeiten einer Koppelung von *allgemeiner* Einführung in die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens und *inhaltlicher* Einführung in Gegenstände und Methoden der Pädagogik.

Die Berichte des dritten Hauptabschnitts wollen „sowohl die Möglichkeiten der Fachdidaktik im Rahmen des Begleitstudiums andeuten als auch einen Einblick in den unterschiedlichen Stand der Fachdidaktiken geben“ (S. 145). Angesichts des immer noch ungeklärten Verhältnisses von Fachwissenschaft und Fachdidaktik und angesichts der sich abzeichnenden Tendenz an Pädagogischen Hochschulen, die Didaktik zugunsten der Fachwissenschaft zu vernachlässigen, bieten die vorgelegten Berichte zwar wichtige Anregungen, sind aber nicht unproblematisch, da in ihnen z. T. ein starkes Übergewicht fachwissenschaftlicher Aspekte deutlich wird.

Der vierte Abschnitt thematisiert das schwierigste Problem der Lehrerbildung: das Verhältnis von Theorie und Praxis in seiner konkreten Ausprägung in Schulhospitationen und -praktika. Das Problem wurde zur Zeit der Entstehung des Bandes an *Universitäten* kaum gesehen, es ist dort wie an den Pädagogischen Hochschulen bis heute im Grunde ungelöst. In den Berichten werden Möglichkeiten einer Integration der schulpraktischen in die übrigen Studien aufgezeigt, wobei die Bedeutung und die Schwierigkeit der systematischen kontrollierten *Unterrichtsbeobachtung* besonders deutlich wird.

Im letzten Hauptabschnitt geht es um die Zweite Phase der Lehrerbildung bzw. das Referendariat. Die Schwächen dieses Ausbildungsabschnitts, in dem auch heute noch überwiegend theorielose, „imitative“ (FACKINER S. 283) Anpassung an tradierte Schulpraktiken betrieben wird, werden an vielen Stellen deutlich herausgearbeitet. Die Modelle und Diskussionsbeiträge versuchen, zu zeigen, wie die Schulwirklichkeit in der Zweiten Phase zum Gegenstand *wissenschaftlicher* Auseinandersetzung gemacht werden könnte.

Der Gedanke einer möglichen Ersetzung der zweiphasigen durch eine *einphasige* Lehrerbildung, der durch die Ausführungen nahegelegt wird und der heute die Diskussion beherrscht, wird in dem vorliegenden Band nur vorsichtig formuliert (S. 6, S. 251). Überhaupt ist zu berücksichtigen, daß die *Diskussion* über die Lehrerbildung nicht auf dem Stande des Jahres 1968 stehengeblieben ist. Der Gedanke *projektbezogener* Studien etwa, die im Sinne forschenden Lernens u. U. eine Umstrukturierung des gesamten Studienganges erforderlich machen, taucht in dem Sammelband verständlicherweise an keiner Stelle expressis verbis auf. Auch die Möglichkeiten des Einsatzes von Unterrichtsmitschauanlagen waren 1968 für die Universität noch kaum im Blick.

Der Fortschritt in der *Realisierung* hochschuldidaktischer Überlegungen ist jedoch weit weniger evident als der in der Diskussion. So hat das besprochene Buch nicht nur seinen Platz als Schrittmacher in der Geschichte der Diskussion um Lehrerbildung, sondern auch *aktuelle* Bedeutung. Die Verwirklichung vieler der in ihm vorgeschlagenen Schritte steht noch aus; sie scheint wenigstens so wichtig wie der Entwurf neuer, kühner Gesamtkonzeptionen.

HANS J. SCHMIDT